

O desenvolvimento da atividade “roda de conversa” em turmas de Educação Infantil

Ana Carine dos Santos de Sousa Paiva, Janice Débora de Alencar Batista Araújo, Sílvia Helena Vieira Cruz

Universidade Federal do Ceará (UFC)

DOI: <http://dx.doi.org/10.25757/invep.v9i2.166>

Resumo

Este trabalho é um recorte de duas pesquisas (Araújo, 2017; Paiva, 2016) sobre a “roda de conversa” na Educação Infantil. O objetivo central é descrever e analisar como essa atividade tem acontecido em turmas de creche e pré-escola em dois Centros de Educação Infantil da rede pública municipal de Fortaleza (Ceará, Brasil). A base teórica é constituída pelas contribuições de Vygotsky (2008) e Wallon (2007, 2008) acerca da importância das interações e da linguagem na construção do pensamento e desenvolvimento da criança; e de Rinaldi (2017), Oliveira-Formosinho (2007) e Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) em relação à



Paiva, A., Araújo, J., Cruz, S. (2019) O desenvolvimento da atividade “roda de conversa” em turmas de Educação Infantil, *Da Investigação às Práticas*, 9(2), 73 - 88.

DOI: <http://dx.doi.org/10.25757/invep.v9i2.166>

Contacto: Ana Carine dos Santos de Sousa Paiva, Universidade Federal do Ceará (UFC), Av. da Universidade, 2853 - Benfica - CEP 60020-181 - Fortaleza - CE / carine_santos_sousa@yahoo.com.br

Contacto: Janice Débora de Alencar Batista Araújo, Universidade Federal do Ceará (UFC), Av. da Universidade, 2853 - Benfica - CEP 60020-181 - Fortaleza - CE / isabelmaria.f@hotmail.com

Contacto: Sílvia Helena Vieira Cruz, Universidade Federal do Ceará (UFC), Av. da Universidade, 2853 - Benfica - CEP 60020-181 - Fortaleza - CE / silviavc@uol.com.br

(Recebido em outubro de 2018, aceite para publicação em abril de 2019)

Educação Infantil como espaço de interação, escuta e participação das crianças. Para a produção de dados, foram realizadas observações e entrevistas com uma educadora de creche e uma de pré-escola. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Ceará e o trabalho de campo contemplou todas as exigências éticas para a participação das crianças e educadoras. Os resultados indicam a necessidade da formação inicial e continuada que propicie aos professores reflexões que potencializem a participação e as interações das crianças, tanto no espaço-tempo da “roda de conversa” como em outros momentos da rotina das instituições de Educação Infantil.

Palavras-chave: Roda de conversa. Educação Infantil. Crianças. Interações. Linguagem oral.

The carrying out of conversations during "circle time" in classes of Early Childhood Education

Abstract

This paper is a summary of two researches (Araújo, 2017; Paiva, 2016) on conversation circles during “circle time” in Early Childhood Education. The main objective is to describe and analyze how this activity has happened in daycare and preschool classes in two Early Childhood Education Centers of the municipal public network of Fortaleza (Ceará, Brazil). The theoretical basis is constituted by contributions of Vygotsky (2008) and Wallon (2007, 2008) on the importance of interactions and language in the construction of children’s thinking and development; and Rinaldi (2017), Oliveira-Formosinho (2007) and Oliveira-Formosinho and Araújo (2013) on Early Childhood Education as a space for interaction, listening and participation of children. For the data production, were carried out observations and interviews with a day care educator and a preschool teacher. The research was submitted to the Ethics Committee of the Federal University of Ceará and it contemplated all the ethical requirements for the participation of children and educators. The results indicate the need for initial and continuing formation that provides teachers with reflections that enhance the participation and interactions of children, both at the “circle time” activities as at other moments of the routine in Early Childhood institutions.

Keywords: Circle time. Early Childhood Education. Children. Interactions. Languages.

Le développement de l'activité "roue du dialogue" dans les classes d'école maternelle

Resumé

Ce travail est une part de deux recherches (Araújo, 2017; Paiva, 2016) à propos de la "roue du dialogue" dans l'école maternelle. L'objectif principal est décrire et analyser la manière dont cette activité s'arrive dans les classes de l'école maternelle de deux centres d'enseignement primaire du réseau d'éducation publique de la ville de Fortaleza (Ceará, Brésil). La base théorique a été constitué par des auteurs et leurs contributions, comme Vygotsky (2008) et Wallon (2007, 2008) sur l'importance des interactions et du langage pour la construction de la pensée et pour le développement des enfants; et Rinaldi (2017), Oliveira-Formosinho (2007) et Oliveira-Formosinho et Araújo (2013) sur l'école maternelle comme un espace d'interaction, d'écoute et de participation des enfants. Pour la production des

informations, nous avons été réalisés des observations et des entretiens avec deux professeurs, enseignant de l'école maternelle. Nous avons soumis la recherche par l'évaluation du comité d'Éthique de l'Université Fédérale du Ceará et la recherche de terrain a respecté les exigences d'éthiques nécessaire pour la participation des enfants et des professeurs. Les résultats indiquent les besoins d'une formation initiale et continue, cette formation devrait aussi offrir aux éducateurs des réflexions que donner la potentialité pour la participation et pour les interactions des enfants, dans l'espace et le temps de la "roue du dialogue" et aussi dans les autres moments courants dans les institution d'enseignement de l'école maternelle.

Mots-clés: La Roue du dialogue. L'école maternelle. Les enfants. Les interactions. Les langage

El desarrollo de la actividad "rueda de conversación" en grupos de Educación Infantil

Resumen

Este trabajo es un recorte de dos investigaciones (ARAÚJO, 2017; PAIVA, 2016) sobre la "rueda de conversación" en la Educación Infantil. El objetivo central es describir y analizar cómo esta actividad ha ocurrido en grupos de guardería y preescolar en dos Centros de Educación Infantil de la red pública municipal de Fortaleza (Ceará, Brasil). El embasamiento teórico está constituido por las contribuciones de Vygotsky (2008) y Wallon (2007, 2008) sobre la importancia de las interacciones y del lenguaje en la construcción del pensamiento y desarrollo de los niños; y de Rinaldi (2017), Oliveira-Formosinho (2007) y Oliveira-Formosinho y Araújo (2013) en relación con la Educación Infantil como espacio de interacción, escucha y participación de los niños. Para la generación de los datos, se realizaron observaciones y entrevistas con una educadora de guardería y una de preescolar. La investigación fue sometida al Comité de Ética de la Universidade Federal do Ceará y el trabajo de campo contempló todas las exigencias éticas para la participación de los niños y de las profesoras. Los resultados indican la necesidad de la formación inicial y continuada que propicie a los profesores reflexiones que potencien la participación y las interacciones de los niños, tanto en el espacio-tiempo de la "rueda de conversación" como en otros momentos de la rutina de las instituciones de Educación Infantil.

Palabras clave: Rueda de conversación. Educación Infantil. Niños. Interacciones. Lenguaje oral.

INTRODUÇÃO

Escutar com todos os nossos sentidos e não apenas com as orelhas! Rinaldi (2017) nos provoca com essa afirmação sobre a escuta das crianças com as quais interagimos no contexto da Educação Infantil. A autora expressa que a escuta do professor aos interesses, potências, curiosidades e demandas infantis deve se dar pela visão, tato, olfato, paladar, ouvidos e num tempo que não é cronológico, mas é um tempo de doação de ouvir o outro em toda a sua inteireza, que perpassa escutar a si mesmo na interação com as crianças.

Sendo a escuta das crianças um elemento tão precioso para a prática pedagógica na etapa da Educação Infantil, a chamada "roda de conversa" se torna um espaço-tempo da rotina

importante para se conhecer os discursos e as práticas das educadoras¹ de crianças pequenas nas creches e pré-escolas em relação a essa atividade.

As interações são a base da relação de diálogo corporal, oral, afetivo e efetivo entre crianças e docentes. Nesse sentido, Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) apontam para a qualidade dessas interações, pois enfatizam que nem toda interação é positiva para o desenvolvimento integral das crianças.

A roda de conversa, compreendida como espaço de interação, encontro, diálogo e tempo de escuta atenta de todos os sujeitos envolvidos, especialmente dos professores para com as crianças, pode desempenhar um forte papel para promover interações de qualidade entre adultos e crianças no contexto escolar. Oliveira-Formosinho e Araújo (2013, p. 24) interrogam: “quais as características das interações que as tornam em verdadeiras oportunidades para a criança ser e aprender?”. Centrando a atenção na chamada roda de conversa, perguntamos: como acontecem as interações entre as crianças e adultos nesse momento da rotina? O desejo de conhecer como acontece a roda de conversa na creche e na pré-escola impulsionou as pesquisas que deram origem a este artigo.

A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM ORAL PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL: AS PERSPECTIVAS DE VYGOTSKY E WALLON

De acordo com Vygotsky (2008), o desenvolvimento da fala é um marco indiscutível na vida do ser humano, e a criança apresenta com maior cristalinidade a importância dessa expressão, a linguagem oral, que estimula de forma positiva a relação dela com o mundo e com os outros.

Rego (1995) aponta que Vygotsky chama a atenção para três mudanças essenciais que ocorrem no sujeito com o surgimento da linguagem: este passa a ter a capacidade de lidar com os objetos do mundo exterior, mesmo quando estão ausentes; adquire a possibilidade de analisar, abstrair e generalizar (objetos, eventos, situações); tem a comunicação com outros homens favorecida.

A fala é o principal instrumento que permite as relações entre os homens e destes com o mundo (Vygotsky, 2008, p. 7). O autor compreendeu que há uma inter-relação entre pensamento e linguagem e buscou conhecer o caminho que cada um deles percorre até que se encontrem em certo momento da vida humana.

Segundo suas ideias, mesmo antes de existir fala, já existe um tipo de inteligência prática na criança (pensamento pré-verbal) e, antes do pensamento, existe um tipo de fala (fala pré-intelectual). O *pensamento pré-verbal* ocorre através de condutas motoras e emocionais (por exemplo, o gesto), por meio das quais a criança expressa um ato inteligente; a *fala pré-intelectual* acontece no momento da vida em que a criança, mesmo já se comunicando através

¹ Neste artigo, utilizamos o termo “educadora”, que é usual em Portugal. No contexto brasileiro, utilizamos o termo “professor/a” para nos referirmos ao profissional responsável por cada agrupamento de crianças na primeira etapa da educação básica brasileira, a Educação Infantil.

de balbucios, choro, palavras solitárias, não expressa pensamento, não tendo ainda a possibilidade de representar, mas sendo levada por um movimento mais emocional (Vygotsky, 2008). Para Vygotsky (2008, p. 5), “é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. É no significado, então, que podemos encontrar respostas às nossas questões sobre a relação entre o pensamento e a fala”.

Ainda segundo Vygotsky (2007), através das interações entre as crianças e delas com os adultos e seu meio cultural, três tipos de falas se originam, culminando em um tipo de fala mais intelectualizada, denominada fala interior. Até que se chegue a esta fala interiorizada, a criança passa por outros dois tipos de fala, a fala exterior e a fala egocêntrica.

A partir das descobertas científicas de Vygotsky sobre o desenvolvimento da linguagem humana, salientamos o papel de destaque do educador que trabalha com crianças que frequentam a creche ou a pré-escola: a compreensão de que o desenvolvimento da fala não se dá de forma inata ou espontânea mas sim através das interações das crianças. No ambiente escolar, destaca-se a contribuição da mediação e interlocução do educador nos diferentes momentos da rotina.

Wallon (2007, p. 155), assim como Vygotsky, aponta um papel fundamental da linguagem no desenvolvimento humano. Segundo ele, a linguagem age sobre o pensamento da criança como o “instrumento e o suporte indispensáveis para seus progressos”. Wallon (2008, p. 179), que considera o homem como um “animal social”, acredita que só através das relações sociais a linguagem vai se fundando no sujeito, assim como ela própria irá se tornar responsável também por essas relações. Por isso, o papel das interações é essencial para a constituição na criança do pensamento discursivo.

Segundo Wallon (2008), o pensamento tipicamente infantil inicialmente é caracterizado pelo sincretismo. Esse tipo de pensamento, também encontrado na fase adulta, especialmente nos poetas, pintores, escultores, revela certa confusão entre o real e a imagem que a criança tem em seu pensamento a partir das experiências que já teve em seu meio, seja com objetos, seja com palavras. Para o autor, as impressões que as crianças vivem se misturam com motivos afetivos, objetivos e com suas experiências sem que elas saibam distingui-las.

Este tipo de pensamento da criança perdurará até os cinco anos de idade ou mais, de acordo com as suas experiências sociais, espaciais e com os objetos. Até então, muitas das diversas palavras que utiliza ainda não têm significado cultural, mas um significado afetivo, ligado estritamente ao que foi vivenciado por ela ou se relaciona a alguma situação que observou, ou seja, o pensamento sincrético é impregnado de subjetividade (Galvão, 1995, p. 83).

De acordo com Wallon (2007), o pensamento discursivo da criança a ajuda a transpor o aqui e agora, leva-a ao mundo das representações mentais, dos signos, do significado da palavra. Mas, para que tal pensamento se desenvolva na criança, é essencial a presença da ação. Para o autor: “o gesto precede a palavra, depois vem acompanhado dela, antes de acompanhá-la, para finalmente fundir-se em maior ou menor medida a ela.” (Wallon, 2007, p. 157).

Para Wallon (2008, p. 200), a linguagem é “sustentáculo necessário das representações”. Sendo assim, através do pensamento discursivo, a criança terá uma ampliação significativa de todas as suas capacidades de qualificar objetos, pessoas ou situações, possibilitando o pensamento categorial, que se inicia por volta dos sete anos.

Nessa perspectiva, cada pessoa é propulsora de seu desenvolvimento e também do desenvolvimento das outras pessoas, por meio das interações que estabelece e que lhes são proporcionadas em seu contexto social. Nesse processo, a linguagem desempenha papel fundamental.

CONHECENDO OS CAMINHOS DAS PESQUISAS

As pesquisas que deram origem ao presente artigo elegeram a abordagem metodológica qualitativa, que busca a compreensão de um fenômeno a partir de um universo de significados nos quais estão inseridas crenças, valores e atitudes, como parte da realidade social (Minayo, 2002). Nessa abordagem, escolhemos realizar estudos de caso, que consistem na “observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. (Merriam, 1988, *apud* Bogdan; Biklen, 1994, p. 89). Assim sendo, o objeto de estudo “é tratado como único, uma representação singular da realidade multidimensional e historicamente situada” (Lüdke & André, 2013, p. 21). Mesmo sendo um estudo específico, as instituições pesquisadas fazem parte de um contexto amplo, a rede pública municipal da cidade de Fortaleza (Ceará, Brasil), que atende crianças na faixa de um a cinco anos de idade.

As investigações objetivaram descrever e analisar como a atividade da roda de conversa tem acontecido. Uma das pesquisas focou a creche (crianças de um a três anos) e outra a pré-escola (crianças de quatro a cinco anos), em dois Centros de Educação Infantil. Utilizamos como instrumentos investigativos entrevistas semiestruturadas e observações. As entrevistas foram realizadas com as educadoras participantes como forma de aumentar o conhecimento sobre suas concepções em relação à roda de conversa. Nas observações das práticas pedagógicas das docentes nos momentos de roda de conversa com as crianças, focamos nosso olhar em suas expressões, múltiplas linguagens, conversas, curiosidades, seus interesses, apelos, e procuramos identificar como se dava a participação das crianças nesse momento e nas concepções das docentes sobre esse tempo. As observações foram registradas através de anotações descritivas e reflexivas no diário de campo, de fotografias e de videogravação. Em cada pesquisa, o tempo disposto no *locus* de investigação foi de três meses, totalizando uma média de vinte e quatro sessões de observações dos momentos de roda de conversa.

As duas pesquisas foram submetidas ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Ceará. No trabalho de campo, foram realizados todos os procedimentos éticos, com especial atenção ao respeito do desejo de participação ou não de todos os envolvidos nas pesquisas, principalmente o das crianças. A constatação do assentimento das crianças à participação delas na pesquisa foi possível a partir da observação de suas reações à nossa inserção no campo de pesquisa, ao acompanharmos as crianças em suas atividades, nos diversos tempos da rotina, principalmente nas observações da roda de conversa. Estivemos atentas às suas várias linguagens, através das quais pudemos perceber que elas sentiam-se à vontade com nossa presença.

Após essa constatação, agendamos momentos individuais com os familiares de cada criança para a leitura e esclarecimentos sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento através do qual eles deram o consentimento para a participação das crianças nas pesquisas. Na ocasião, explicamos os objetivos da investigação e procedimentos

éticos que seriam adotados, tais como o cuidado com a forma de publicação de fotos e filmagens e a garantia da confidencialidade das informações e o sigilo da identidade dos sujeitos.

AS CONCEPÇÕES DAS EDUCADORAS SOBRE RODA DE CONVERSA

As entrevistas com as educadoras possibilitaram conhecer as concepções sobre a roda de conversa. Oliveira-Formosinho (2007) nos diz que a pedagogia se organiza em torno dos saberes que se constroem na ação e em articulação com as concepções teóricas, com as crenças e valores dos professores. Nosso intuito é compreender o fenômeno investigado, em sua inteireza, e contribuir para a reflexão sobre as práticas pedagógicas e a construção de uma pedagogia da infância que acolha as crianças em suas singularidades, como nos convoca Oliveira-Formosinho (2007).

Vejamos como são expressas as concepções das educadoras. Eva, educadora de crianças de três anos, declarou que o seu papel na roda de conversa é

Viabilizar, oferecer oportunidades para que ela [criança] desenvolva a linguagem. Aproveitar todas as possibilidades que eu tenho em sala de aula para que isso aconteça em uma roda de conversa, como em outros momentos na contação de histórias, no cotidiano.

A educadora portanto, atribui importância ao seu papel docente em oportunizar situações para que as crianças se expressem. No entanto, nos momentos de observação das rodas de conversa, essa educadora não parecia considerar a importância das interações verbais entre adulto e crianças, pois assumia um papel centralizador na roda e não possibilitava as interações e conversas entre as próprias crianças.

Oliveira-Formosinho e Araújo (2013, p. 15) enfatizam que a construção do conhecimento da criança sobre si, sobre o mundo, sobre os outros depende diretamente da mediação, do olhar e da ação docente, pois “nestes cruzamentos, se constrói a identidade e a alteridade” de cada criança. Ainda segundo as autoras, o ambiente educacional e as práticas pedagógicas com as crianças devem ser abertos às suas linguagens, escutando-as e respeitando-as em suas capacidades exploratórias.

Emília, a educadora das crianças da pré-escola, enfatizou que, atualmente, a roda de conversa “contempla vários momentos da aula”. Ela explica:

A minha roda de conversa não é só para a conversa, a gente canta músicas, combina regras e tem alguns temas também. O interessante é quando eles acabam enveredando no contexto do que estamos trabalhando na roda de conversa e

eles acabam chegando à conclusão do tema que a gente trouxe.

A centralidade da figura do professor, como aquele que direciona e planeja as atividades, é expressa no depoimento de Emília quando diz “a minha roda de conversa”. Também transparece, em sua fala, uma concepção contrária ao princípio democrático da roda de conversa, segundo a qual o professor é um participante e não alguém que tem a condução absoluta da fala e das ações.

Sobre o papel do professor na roda de conversa, as referidas educadoras enfatizaram que: “é de mediação, de intervir nos conflitos”, “É trazer temas, projetos...”, “A educadora não é o agente principal da roda de conversa, mas um dos seus papéis é ir direcionando a fala das crianças”. Constatamos, então, que as educadoras desconhecem outras possibilidades de atuação do professor na roda: possibilitar o encontro, ser participante e companheiro nas conversas.

A RODA DE CONVERSA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na Creche

Nas observações realizadas na turma de crianças de três anos, no momento da “roda de conversa”, ilustrado na fotografia 01, percebemos que as crianças mostravam uma grande necessidade de se expressar através da linguagem oral, o que não era permitido nos outros momentos da rotina. A “roda de conversa” parecia ser uma possibilidade para isso. No entanto, a educadora Eva² priorizava a comunicação de informes e “combinados” ou realizava roda de cantigas e de músicas (Paiva, 2016).

Fotografia 01 – “Roda de conversa” (Turma Infantil III)



Fonte: arquivo da pesquisa (2015).

² Os nomes das educadoras são fictícios.

De fato, em todos os dias em que observamos a prática da educadora com as crianças, o tempo da roda de conversa teve, principalmente, a intenção de tratar de algum conteúdo com as crianças, como podemos verificar no seguinte registro do diário de campo:

As crianças sentam em frente à educadora, que começa a falar sobre o desfile cívico que acontecerá na sexta-feira pela manhã. Fala que o tema da turma será sobre a água e o solo. A educadora pergunta às crianças sobre o uso da água e as crianças respondem timidamente, utilizando as palavras “sim” e “não”. (Diário de campo do dia 9 de setembro de 2015).

Quando alguma criança mudava de assunto ou trazia alguma relação com sua vivência, Eva parecia ficar incomodada e chamava a atenção dela. Assim, percebemos que a roda de conversa era um espaço-tempo em que as crianças tinham que responder o que a educadora desejava ouvir, só podiam falar quando lhes era permitido e não era admitido trazer assuntos que lhes interessassem. Outro trecho do diário de campo é ilustrativo a esse respeito:

A educadora senta na frente das crianças em uma cadeira, começa a perguntar como foi o final de semana delas. Sofia³ diz que ganhou algo; outra criança repete o que o colega falou. A educadora Eva parece ficar impaciente e diz: “Sim, eu ‘tô’ perguntando pra onde vocês foram! Não é o que ganharam!”. As crianças reagem ficando caladas, então a educadora diz: “Vocês não ‘tão’ querendo conversar, falar o que fizeram no final de semana não, é?”. E muda de assunto: “Hoje tinha uma coisa diferente quando vocês entraram na creche. O que foi?”. Alan responde: “Lá fora tá desenhado!” (ele referia-se a um desenho em tamanho grande de um castelo). Eva questiona e elogia Alan: “O quê? Muito bem, Alan!”. Natanael está olhando para o lado, a educadora grita, batendo palmas para chamar a atenção das crianças: “Olha pra cá!”. Em seguida, avisa: “Todo dia vai ter alguém pra receber vocês!”. Alan pergunta: “É o lobo mau?”. Francisca também pergunta: “É uma princesa?”. A educadora conclui o assunto: “Pode ser, vamos ver! Vamos cantar!”. Começa a cantar músicas para desejar bom dia, depois pede que as crianças abracem os colegas que estão ao seu lado. (Diário de campo do dia 5 de outubro de 2015).

³ Os nomes das crianças da pesquisa realizada na creche são fictícios.

Como foi referido anteriormente ao trazer as perspectivas de Vygotsky e Wallon, devido à sua grande importância para o desenvolvimento das crianças, as possibilidades de uso e enriquecimento da linguagem oral delas precisariam estar muito presentes no cotidiano da Educação Infantil. As rodas de conversa seriam ótimas oportunidades para que as crianças pudessem vivenciar ricas e diversas interações. Quando as interações e as experiências do uso da linguagem oral são empobrecidas, como no caso em tela, negamos os direitos das crianças à cultura, como também a sua expressão e participação – importantes princípios éticos e políticos.

Além disso, é possível perceber que a educadora não acolhia bem o fato de as crianças “desviarem” do assunto que ela estava querendo tratar, isto é, onde elas passaram o final de semana (o que não estava claro na sua pergunta), inclusive o fato de uma colega ter repetido o que Eva falou acerca de ter ganhado algo, expressando uma característica do pensamento infantil, a perseverança⁴ (Wallon, 2007). Quando a educadora se impacienta e muda de assunto, não valorizando a expressão do pensamento de Sofia e da outra criança, perde uma ótima oportunidade não só de estimular o pensamento dessas meninas, mas também conhecê-las mais e estimular a sua agência.

Outra manifestação do pensamento infantil apareceu nas falas de Alan e Francisca, quando perguntaram se o Lobo Mau e a princesa estarão presentes na creche. Mais uma vez, a educadora interrompeu o pensamento das crianças, sem possibilitar que elas avançassem em relação às ideias que foram suscitadas a partir do desenho do castelo e da informação de que haveria alguém as esperando. Uma das formas muito particulares e autênticas de manifestação do pensamento infantil descrita por Wallon é o pensamento aos pares. Nas palavras de Dantas (1990, p. 43), “o pensamento infantil se faz basicamente de pares de ideias, em que uma puxa a outra”. Nesse caso, o castelo lembrou princesa e Lobo Mau, misturando realidade e fantasia, o que é comum nesse tipo de pensamento, envolto numa impregnação afetiva, na qual os critérios afetivos se sobrepõem aos lógicos e objetivos.

No conjunto das observações realizadas, constatamos também uma incompreensão da roda de conversa como um espaço que deve possibilitar a participação das crianças, o estabelecimento de uma relação dialógica entre adultos e crianças e delas entre si para ajudá-las a se constituírem como sujeitos criativos e críticos (Motta, 2011). A prática de Eva nesse tempo da rotina mostrou algo ainda mais profundo: a sua imagem de criança submissa, passiva e incapaz de produzir discursos. A educadora manifestou uma grande dificuldade de compreender e estimular as falas tão ricas e diversas das crianças da turma.

Consideramos que, para uma compreensão maior da prática pedagógica da educadora, é necessário levar em conta vários outros elementos que a influenciam (cujo aprofundamento não cabe nesse artigo), tais como a imagem de criança predominante na sociedade, a concepção acerca do seu papel como educadora e as poucas oportunidades reais de

⁴ Dantas (1990, p. 39) sintetiza que, na perseverança, “a criança fixa-se numa palavra ou ideia e continua a responder em função dela e não da nova pergunta.”.

problematizar tais concepções, tanto na sua formação inicial como nesse contexto no qual ela trabalhava.

Na Pré-Escola

Fotografia 02 – “Roda de conversa” (Turma Infantil IV)



Fonte: arquivo de pesquisa (2016).

No contexto da turma de crianças de quatro anos da pré-escola investigada, a roda de conversa acontecia sempre em torno de um tema ou de conteúdos sugeridos pelo livro didático (Araújo, 2017). Era um momento para cantar músicas e fazer “combinados”, sobrando pouco tempo para a escuta e a participação das crianças. Como sujeitos competentes, as crianças reivindicavam seu tempo de participação, seus temas de interesses, saberes e curiosidades para serem compartilhados na roda de conversa, o que era pouco valorizado pela educadora, pois ela priorizava “ensinar” conteúdos que considerava como importantes.

No presente artigo, escolhemos uma das várias situações de roda de conversa para exemplificar como ela acontecia nessa turma. Para iniciar a conversa, que teria como principal tema os insetos, a educadora Emília chama as crianças para a roda e mostra uma gravura do livro. Pede para as crianças adivinharem que bicho ela está mostrando. As crianças ficam eufóricas e levantam suas hipóteses. Percebemos que esse é um assunto que desperta muito interesse nas crianças, que, frequentemente, falam de animais e de pequenos insetos e aracnídeos habitantes da horta e do jardim da escola.

Saras: *É uma barata!*

Lara: *É a Dona Aranha.*

Ana C.s: *Uma formiga!*

⁵ As crianças da pesquisa realizada na pré-escola são identificadas por seu primeiro nome, mediante autorização de seus pais ou responsáveis.

Educadora: *João, o que será isso?*

Educadora: *E se eu disser pra vocês que esse bicho é um bicho que tem uma musiquinha, sabia?*

(Emília começa a fingir que está se coçando e vai dando pistas às crianças para que elas adivinhem que bichinho é aquele).

Diz: *Coitado do cachorro quando pega!*

Ana: *É uma barata!*

Educadora: *É não.*

Ana C.: *Carrapato! Carrapato!*

Educadora: *Quase! Quase!*

(Leandra corre e fala no ouvido da educadora).

Educadora: *A Leandra falou que esse bichinho estranho é a Dona Pulga. Ela tem dentinho?*

João: *Não. Ele não tem dente*

Ana: *Não!*

Educadora: *Tem sim. (Mostra o livro para que as crianças vejam a ilustração). Ela tem patinhas?*

Lara: *Tem.*

Sabrina: *Nunca vi pulga.*

Ana C.: *É carrapato.*

Educadora: *Ela tem quantas patinhas? Vamos contar? E inicia a contagem: uma, duas, três, quatro.*

Iarley olha para a imagem e diz: *Olha! Ela tá viva!*

(Diário de campo do dia 7 de outubro de 2016).

A partir do tema indicado pela educadora, surgem perguntas que expressam o interesse das crianças. Elas levantam hipóteses e parecem se divertir com o jogo de adivinha proposto por Emília. Percebemos que as crianças, além de dizerem suas hipóteses, falavam sobre seus conhecimentos. Ana C. não aceita a resposta da educadora, afirmando, categoricamente, que se tratava de um carrapato. A menina defende seus conhecimentos, afinal, aquelas características elencadas pela educadora eram muito semelhantes às do aracnídeo!

As crianças, desde muito cedo, aprendem, perguntam, elaboram, confrontam e criam hipóteses e conceitos espontâneos sobre diversos assuntos cotidianos. Para Vygotsky (2008),

6 Foi utilizada a inicial do segundo nome para diferenciação de nomes iguais.

o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos não espontâneos se relacionam e se influenciam. Segundo ele, o ensino e a aprendizagem desempenham papel importante para essa aquisição de conhecimentos e desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O educador tem um importante papel de mediar, de fornecer as informações científicas, ampliando, de forma significativa, os conhecimentos das crianças.

A educadora prossegue, apresentando uma música às crianças. Diz: “*Vamos cantar! A pulga e o percevejo fizeram uma combinação, fizeram uma serenata embaixo do meu colchão [...]*”. Enquanto Emília canta, as crianças só observam, pois não conhecem a música.

Educadora: *Quem já aprendeu?*

(Mostra o livro didático para as crianças).

Educadora: *Olha, a Dona Pulga está querendo achar os números. Vamos ajudar? Já tem os números: um, dois, três, quatro, cinco, seis. Tá faltando que número?*

Ana: *A gente não sabe!* (Diz com cara de preocupação).

(Iarley e João brincavam com um dinossauro de brinquedo).

Iarley: *E o dinossauro? Tem carrapato?*

(Diário de campo do dia 7 de outubro de 2016).

A educadora não ouve a pergunta de Iarley e pede às crianças que a acompanhem até o quadro de números. O tema se esgota novamente, pois a educadora se volta aos conteúdos do livro didático, em detrimento dos interesses das crianças. Os comentários e as indagações feitos pelas crianças são boas oportunidades de confronto entre os seus conhecimentos cotidianos e os conhecimentos científicos, como argumenta Vygotsky (2008).

As crianças pequenas, no seu cotidiano, relacionam os conhecimentos apresentados com os que já possuem, como fez Ana C., afirmando que seria um carrapato. Na verdade, a menina estava legitimando seu saber e procurando confrontar os conceitos de carrapato e pulga. Afinal, o que havia nesses conceitos que os tornavam semelhantes ou diferentes? Saber que o inseto tem patas e dentes não era o suficiente para a menina. Qual a diferença entre pulga e carrapato? Ela realmente tem dentes? João afirmou que não. E o que dizer de Iarley ao trazer elementos da sua imaginação dizendo que a pulga estava viva?

Assim como na situação aqui trazida, as demais “rodas de conversa” no contexto investigado, se caracterizavam como um espaço-tempo marcado pela centralidade das temáticas e conteúdos didáticos determinados pela educadora, com pouca escuta do que as crianças falavam. Essa constatação contrasta com o conhecimento de que a infância é caracterizada por uma intensa atividade intelectual por parte das crianças, em que elas precisam de oportunidades para expressá-la. As experiências com a linguagem oral (as mais diversas!) contribuem para o desenvolvimento do pensamento da criança. Portanto, as falas das crianças precisam ser consideradas, e sua expressão e seus significados compreendidos pelos educadores de Educação Infantil, pois, como afirma Vygotsky (2008), o crescimento intelectual das crianças depende do seu domínio da linguagem.

Vale lembrar também que os interesses e as impressões das crianças têm grande importância no pensamento sincrético, característico dessa idade, quando “os quadros classificatórios ainda não existem, donde a forte singularidade como que irredutível de suas impressões e lembranças” (Wallon, 2007, p. 163). Assim, um trabalho que estimule a explicitação e confronto do que é trazido pelas crianças é fundamental para o progresso da sua atividade intelectual.

As crianças manifestavam seus conhecimentos, resistiam à sistematização dos conteúdos, trazendo para a roda seus assuntos de interesse, curiosidades, conhecimentos sobre o mundo, expressando-se em suas múltiplas linguagens e insistindo na sua participação. Através de conversas ricas e significativas entre crianças e educadores, tanto na roda, como em outras situações, esperamos que expressivas perguntas como a de Larley sejam, enfim, consideradas. Afinal: *E o dinossauro, tem carrapato?*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As duas pesquisas realizadas sobre a roda de conversa no contexto da Educação Infantil revelam um desconhecimento, por parte das educadoras, sobre esse momento como um espaço-tempo de desenvolvimento da linguagem oral, interações, participação e encontro entre adultos e crianças.

Os resultados das pesquisas mostram que, na turma de creche, o momento da roda de conversa acontecia uma vez ao dia, e se restringia a cantar músicas e transmitir conteúdos às crianças. Esse tempo da rotina não era utilizado para dialogar com as crianças, escutar seus interesses, saberes, curiosidades e relatos. Na turma de crianças da pré-escola, apesar desse tempo da rotina acontecer cotidianamente, o foco também era apresentar conteúdos e temas sempre escolhidos pela educadora. As crianças demonstravam resistir a essa normalização e traziam para a roda de conversa suas questões e os assuntos do seu interesse, rompendo com a lógica escolarizante e mostrando o quanto tinham necessidade de interagir, se expressar, falar das suas curiosidades, ideias, interesses, dúvidas etc.

Durante as entrevistas, a educadora das crianças de creche expressou a relevância do trabalho com a linguagem oral das crianças pequenas no espaço da roda de conversa. Todavia, não conseguia transpor essa ideia para as práticas cotidianas com seu grupo de meninos e meninas. Já o discurso da educadora das crianças de pré-escola evidenciou a importância que atribuía ao seu papel de direcionar os temas a serem discutidos nas rodas, o que ficou explícito também em sua prática pedagógica.

É importante que a roda de conversa seja percebida como um dos lugares de encontro da educadora e das crianças, um espaço democrático e de participação. Nesse encontro, as docentes têm papel importante: mediar o encontro e potencializar novos diálogos! Essa prática pedagógica só é possível num contexto democrático, que considera a construção de relações e interações com oportunidades para que as crianças coconstruam a sua própria aprendizagem. É o caso da Pedagogia-em-Participação, onde a democracia está no coração das suas crenças, valores e princípios, sendo, simultaneamente, um meio e um fim. (OLIVEIRA-FORMOSINHO e FORMOSINHO, 2011).

Quando a creche e a escola são sensíveis e interessadas nos saberes das crianças e de suas famílias, há um processo interativo de construção de conhecimento, de produção de cultura(s) e diálogos que favorece o desenvolvimento da criança (inclusive a sua linguagem verbal) e o seu bem-estar.

A transformação de práticas transmissivas demanda muitos investimentos, desde a formação de educadores até mudanças nas políticas públicas relativas à educação básica. Assim, é fundamental que a roda de conversa seja discutida nas formações inicial e continuada dos docentes da infância, como espaço e tempo da rotina em que a conversa possa rodar entre todos e a escuta dos educadores seja afetiva e efetiva, acolhendo os saberes das crianças. Ao mesmo tempo, não podemos esquecer que há elementos do contexto mais amplo que contribuem para dificultar essa prática mais atenta às próprias crianças, como o fato das escolas de Educação Infantil brasileiras serem usualmente levadas a assumir a função de preparação para o Ensino Fundamental (especialmente no que diz respeito à apropriação da língua escrita). Nesse contexto, não só o enriquecimento da linguagem oral é prejudicado, mas vários outros aspectos do desenvolvimento das crianças.

REFERÊNCIAS

- Araújo, J. D. de A. B. (2017). “Tia, deixa eu falar!”: os sentidos atribuídos por crianças da pré-escola à roda de conversa em um Centro de Educação Infantil do município de Fortaleza. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil.
- Dantas, H. (1990). *A infância da razão*. São Paulo: Manole Dois.
- Galvão, I. (1995). *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes.
- Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (2013). Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In Lüdke, M & André, M. E. D. A.. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas* (pp. 29 – 52). São Paulo: EPU.
- Minayo, M. C. de S. (Org.). (2002). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- Motta, F. (2011). Salada de crianças: a roda de conversa como prática dialógica. In Rocha, E A. C. e Kramer, S. (Org.). *Educação infantil: enfoques em diálogo* (cap. 4). São Paulo: Papirus.
- Oliveira, M. K. de. (1992). Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In La Taille, Y. de; Oliveira, Marta K. de; Dantas, H.. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In Oliveira-Formosinho, J.; Kishimoto, T. M.; Pinazza, M. A. (Org.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). A perspectiva pedagógica da Associação

- Criança: A Pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho & R. Gambôa, *O trabalho de projeto na Pedagogia-em-participação* (pp. 11-39). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B.. (2013). *Educação em creche: participação e diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Paiva, A. C. dos S. de S.. (2016). *O desenvolvimento da linguagem oral no contexto da educação infantil: concepções e práticas docentes em uma creche Municipal de Fortaleza*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil.
- Rego, T. C.. (1995). *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes.
- Rinaldi, C.. (2017). *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Vygotsky, L. S.. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S.. (2008). *Pensamento e linguagem* (4ª. ed.). (Camargo, J. L., Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Wallon, H.. (2007). *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wallon, H.. (2008). *Do ato ao pensamento*. Petrópolis: Vozes.