



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Faculdade de Formação de Professores

Programa de Pós-graduação em Educação.

Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Andréa Gonçalves de Almeida

A Roda de Conversa na escola da infância: (re) pensando as experiências de linguagens no cotidiano de uma unidade municipal de Educação Infantil

São Gonçalo

2017

Andréa Gonçalves de Almeida

A Roda de Conversa na escola da infância: (re) pensando as experiências de linguagens no cotidiano de uma unidade municipal de Educação Infantil

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação Básica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro- Faculdade de Formação de Professores. Orientadora: Professora Doutora Maria Tereza Goudard Tavares

São Gonçalo

2017

Andréa Gonçalves de Almeida

A Roda de Conversa na escola da infância: (re) pensando as experiências de linguagens no cotidiano de uma unidade municipal de Educação Infantil

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação Básica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro- Faculdade de Formação de Professores. Orientadora: Professora Doutora Maria Tereza Goudard Tavares

Dissertação defendida em 24/05/2017

Professora Dra. Maria Tereza Goudard Tavares (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores da UERJ

Professora Dra. Carmem Lúcia Vidal Pérez- (Parecerista)
(Faculdade de Educação /UFF)

Professora Dra. Mairce da Silva Araújo - (Parecerista)
(Faculdade de Formação de Professores da UERJ)

Professora Dra. Heloisa Josiele Santos Carreiro- (Suplente)
(Faculdade de Formação de Professores da UERJ)

São Gonçalo

2017

DEDICATÓRIA

Às crianças, essas queridas, parceiras nessa escrita e na significação do meu fazer, sem as quais esta não faria sentido algum.

AGRADECIMENTOS

À Deus meu por me conduzir neste percurso e me capacitar nessa escrita me dando o fôlego da vida e coragem na caminhada;

À minha filha Ludmila por compreender minhas ausências e me emprestar à essa pesquisa, com tanto carinho e encorajamento;

À minha mãezinha, minha vida! Que em sua sabedoria construída fora da escola, me ensinou a ser forte e guerreira, teimando em conquistar meus sonhos recomeçando sempre que preciso fosse;

À minha estimada Orientadora Maria Tereza que caminhou em parceria nessa construção com imensa maestria, carinho e compreensão; dividindo comigo as dificuldades e alegrias desse percurso;

Às queridas Professoras Carmem Pérez, Mairce Araújo e Heloisa Carreiro, que compuseram esta banca com incrível carinho e excelência contribuindo para a qualidade e significação dessa escrita;

À minha irmã Marcia Cristina para a qual não tenho palavras que descrevam minha gratidão por todo o apoio e parceria neste tempo de mestrado e em toda a vida;

Às minhas diretoras e colegas de trabalho por cada palavra e gesto de apoio nesse tempo de árduo estudo e escrita;

À UMEI Rosalina de Araújo Costa, por ser muito mais que um campo de pesquisa, por romper as fronteiras e me encorajar a ousar;

Aos amigos, irmãos, familiares que não tiveram minha presença em momentos especiais, mas que compreenderam e me incentivaram a continuar até o fim;

Às crianças, a quem além de dedicar esse trabalho, também agradeço por me ensinarem tanto, me mostrando com sua simplicidade, a sabedoria e valor do conhecimento significativo.

Epígrafe

Refleti sobre minhas aventuras da selva
E com lápis de cor nas mãos fiz meu primeiro desenho
Dos adultos recebi conselhos para deixar os desenhos de jiboias[...]
Abandonei aos seis anos a carreira de pintor
Não citei florestas virgens[...]
Das estrelas, eu não falava
Falar de coisas belas[...]
com os adultos não colava
Então, esse lado criança, finalmente eu calava.

Josué Limeira

RESUMO

A presente pesquisa buscou investigar a importância das relações das crianças como produtoras de linguagens e culturas que são, no contexto das Rodas de Conversa, compreendidas, na perspectiva dessa escrita, como um dispositivo pedagógico e epistêmico. Esta pesquisa, de cunho participativo e caráter etnográfico foi realizada com crianças de cinco anos, da UMEI Rosalina de Araújo Costa, que é uma Unidade Municipal de Educação Infantil pública, localizada no município do Barreto, em Niterói. A referente dissertação procurou enfocar a criança e as suas diferentes infâncias investigando as relações dialógicas que estas constroem no contexto da escola de Educação Infantil. Do ponto de vista teórico-metodológico, a pesquisa em tela procurou investigar, em diálogo com Certeau (2008) a perspectiva do cotidiano da educação infantil, com Warschauer (1993) numa abordagem sobre a Roda e o Registro, Freinet (1979), Benjamin (2002) Fernandes (2004) e Faria (2011) como base de estudo da Sociologia da infância, revisitando algumas questões que atravessam o cotidiano de um grupo de crianças pequenas, com a intenção de aprofundar concepções que buscam compreender as crianças, numa perspectiva sociocultural, como produtoras de cultura e capazes de participar ativamente na construção de seus conhecimentos. O trabalho de pesquisa objetivou investigar os conhecimentos trazidos pelas crianças, nas Rodas de Conversa, pensadas a partir do contexto da escola da infância, trazendo para o centro das discussões as múltiplas linguagens contempladas neste processo, investigando aspectos fundamentais que possibilitaram ao grupo, professora e crianças se reconhecerem como sujeitos e coautores do processo de construção do conhecimento infantil.

Palavras-chave:

Crianças; Educação Infantil; Linguagens; Infâncias. Rodas de Conversas; Produção do conhecimento.

ABSTRACT

The present research looked for investigating children key role and relations as languages and culture producers, by classifying, according to Talk Circles context, in this text, as an Epistemic Pedagogical device, by some group of children from a Public Infant Education Municipal Unit, located in Barreto municipality, in Niteroi. That research of participative nature and ethnographic character has been accomplishing with five-year-old children from Rosalina de Araújo Costa UMEI. That essay had as its target children and their different childhoods by investigating the relationships that they develop in the Infant school context. According to the theoretical-methodological viewpoint, the highlighted research pursued to investigate, by a dialogue with Certeau (2008) in a perspective of everyday life, with Warschauer (1993) in an approach involving the Circle and the Record, Freinet (1979), Benjamin (2002), Fernandes (2004) and Faria (2011) as basis of the study of Infant Sociology, by reviewing some everyday issues of a young children group. The mainly point has kept conceptions which have as its aim to understand these young students, according to a sociocultural perspective, considering they are able to produce culture and to participate to their knowledges construction, in a more active way. That research route had even as its purpose to achieve the knowledges brought by the children, through the Talk Circles, in the Infant School context, so that it can be targeting discussions about the several languages remarked in the process. That fact approaches fundamental aspects, which made possible to the group, i.e., the teacher and her students recognize by themselves that they are active individuals and co-authors in the Infant knowledge construction process.

Keywords:

Children; Infant Education; Languages; Childhoods; Talk Circles; Knowledge Production;

LISTA DE ILUSTRAÇÕES:

| | |
|--|-----|
| Figura1 -Frente da UMEIRAC..... | 39 |
| Figura 2 - Sala de leiteira..... | 39 |
| Figura 3 - Play gramado..... | 40 |
| Figura 4 - A casinha do coração..... | 40 |
| Figura 5 - Parque1..... | 41 |
| Figura 6 - Parque 2..... | 41 |
| Figura 7 - Sala Rosa | 42 |
| Figura 8 - Pátio descoberto..... | 42 |
| Figura 9 - Pátio coberto..... | 43 |
| Figura 10 - GREI- 5 D- As crianças da sala rosa..... | 59 |
| Figura 11 - GREI- 5 D- As crianças da sala rosa..... | 59 |
| Figura 12 - Amostras trazidas pelas crianças..... | 82 |
| Figura 13 -Roda de Conversas sobre as amostras..... | 87 |
| Figura14 – A descoberta da folha de mentirinha..... | 87 |
| Figura15 – Observando as folhas..... | 88 |
| Figura16 – Brincando com o jogo da fotossíntese..... | 90 |
| Figura 17 – As duas plantas..... | 91 |
| Figura18 – O intercâmbio com o GREI 4..... | 93 |
| Figura 19 – O experimento da clorofila..... | 94 |
| Figura 20 - examinando e registrando as observações | 94 |
| Figura 21 – Feira de projetos..... | 96 |
| Figura 22 - Feira de projetos..... | 97 |
| Figura 23 - Feira de projetos..... | 97 |
| Figura 24 – Feira de projetos..... | 98 |
| Figura 25 – Feira de projetos..... | 99 |
| Figura 26 – Os desenhos “do jeito que a gente quer”..... | 111 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLA

| | |
|---------|---|
| EI | Educação Infantil |
| GREI | Grupo de referência da Educação Infantil |
| UMEI | Unidade Municipal de Educação Infantil |
| UMEIRAC | Unidade Municipal de Educação Infantil Rosalina de Araújo Costa |
| NEE's | Necessidades Educacionais Especializadas. |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| DCNEI | Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil |
| BNCC | Base Nacional Curricular Comum |

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO

1.1 O início dessa busca: um pouco de mim...um pouco delas.....14

1.2 Caminhos da pesquisa: um percurso desafiador.....21

2 PENSANDO A INFÂNCIA- A INFÂNCIA QUE SE PENSA. QUAL É O LUGAR EPISTÊMICO DA CRIANÇA NA PESQUISA DOS ADULTOS?.....24

2.1 A UMEI Rosalina de Araújo Costa... encontros e desencontros com este currículo.....35

2.2 O que é comum da UMEIRAC e o que é próprio de cada grupo?.....44

2.3 O currículo da UMEIRAC: do currículo pensado ao *currículo praticado*.....50

3 PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: TEORIA E PRÁTICA NA PESQUISA COM CRIANÇAS.....52

3.2 Que metodologias dialogam com minha pesquisa?.....53

3.3 Em que a escolha se fundamenta?.....57

3.4 Quem são e de onde vem os outros sujeitos dessa investigação?.....58

4 AS RODAS DE CONVERSA COMO UM DISPOSITIVO EPISTÊMICO E CURRICULAR NA UMEIRAC.....63

4.1 Uma Roda nunca é igual a outra: o coletivo infantil como uma *comunidade investigativa*.....78

4.2 As ideias vão-se no ar? Como registrá-las no processo de escrita convencional?.....100

4.3 A(s) linguagem(ns) no cotidiano da UMEIRAC: o dito e o não dito.....107

| | |
|---|------------|
| (IN) CONCLUSÕES OU SOBRE A PROVISORIEDADE DE UMA PESQUISA..... | 112 |
| REFERÊNCIAS..... | 116 |
| ANEXOS..... | 122 |

1- Introdução

1.1 O início dessa busca: Um pouco de mim... um pouco delas.

O mundo está cheio de histórias.

É um tecido de encontros e desencontros

Eduardo Galeano

Introduzir este texto dissertativo ao falar sobre uma prática docente que atravessa minha experiência pessoal e profissional e é atravessada por ela é umas das escritas mais complexas para mim. Tal escrita remete a uma exposição dupla de minha vida, visto ser ela banhada por singularidades e ao mesmo tempo pluralidades que dizem respeito não só a mim, mas a muitos outros, crianças e adultos que comigo caminharam em algum tempo ou espaço. Falar de minha prática traz um discurso que é meu e que ao mesmo tempo é de muitos, uma vez que, o que escrevo também comporta o muito que li na escrita de outros. Tal qual Geraldi (2004) explica ao afirmar que:

Escrever um texto exige sempre que o sujeito nele se exponha, porque ele resulta de uma criação. Por isso cada texto difere do outro, apesar de tratar do mesmo tema e na configuração de um mesmo gênero. A escrita se caracteriza pela singularidade de seus gestos. A esta singularidade corresponde outra singularidade, a da leitura enquanto construção de sentidos. (GERALDI, 2004, P.20)

É na tentativa de construir sentidos que esboço nesta escrita minhas singularidades em correspondência a diversas outras singularidades de sujeitos recém-chegados (ARENDETT, 2007) ao mundo, os quais tais como eu buscam conhecer e aprender mais à medida que interagem com o(s) outro(s).

Meu percurso até aqui esteve sempre atravessado pela presença visível e ruidosa da infância, a começar pela criança que fui e que ainda habita em mim ou que volto a ser, pois:

Se você não voltar a ser como uma criança [...] não entrará no reino encantado da pedagogia [...]. Ao invés de procurar esquecer a infância, acostume-se a revivê-la; reviva-a com os alunos, procurando compreender as possíveis diferenças originadas pelas diversidades e meios e pelo trágico dos acontecimentos que influenciam tão cruelmente a infância contemporânea. Compreenda que essas crianças são mais ou menos o que você era a uma geração. Você não era melhor do que elas e elas não são piores do que você; portanto, se o meio escolar e social lhes fosse mais favorável, poderiam fazer melhor do que você, [...] E o sol brilhará... (FREINET, 1985, P.23-24).

Por muitas vezes, o sol da infância ainda brilha em mim e me lembro de tantas experiências... não que ela tenha sido a mais rica financeiramente, ou a mais oportunizadora, mas foi a que eu vivi. Minha infância deu-se na zona rural, no sítio dos meus avós, em um município do Rio de Janeiro chamado Silva Jardim. Foi ali que inventei brincadeiras e, sentada à beira do riacho, fiz minhas panelinhas de argila branca seguindo os modelos que me vinham à mente. Era no milharal que eu brincava de fazer penteados em minhas bonecas de espiga de milho e travava incríveis conversas com minhas amigas nuvens. As narrativas sempre estiveram presentes em minha infância através dos “causos” contados por meus avós ao cair da noite. Assim, mesmo com uma infância pobre de recursos financeiros, porém, sempre cercada de muita liberdade para imaginar e criar, nunca entendi o porquê de ter quer largar tudo isso para estar em uma sala de portas fechadas, sem poder opinar naquilo que queriam que eu soubesse. Isso eu não compreendia; então me calava para não ser castigada por pensar demais. Sem a intenção de certezas, meu interesse em estudar sobre a(s) criança(s) e suas diferentes infâncias nasce, talvez, das minhas experiências enquanto criança e depois como professora das diferentes infâncias na escola Pública.

Minha formação deu-se em sua totalidade na rede pública de ensino. De algumas das professoras que atravessaram meu processo educacional, eu admirava o empenho, a criatividade, a ética e o respeito, os quais me faziam querer, cada vez mais, ser assim como elas. Já em outros professores eu via exatamente o que jamais desejaria ser. Nunca entendi para quê tanta necessidade de silêncio, de não poder nem tentar manifestar meu olhar a cerca de algo. Desta forma, ao concluir o nono ano do Ensino Fundamental II, ingressei no curso de formação de professores em fevereiro de 1990, no Colégio Estadual Trasilbo Filgueiras, localizado no município de São Gonçalo e o conclui em dezembro de 1993.

Em 1994, assumi minha primeira turma, em uma instituição privada de ensino. Era uma classe de alfabetização, hoje primeiro ano escolar do Ensino Fundamental. Nessa escola, atuei por onze anos, alternando entre o primeiro ano do fundamental e o terceiro ano da educação infantil. Mantive comigo as mesmas questões sobre o método tradicional, reprodutor e controlador da escola e via-me em constantes entraves com a equipe diretiva por apresentar propostas advindas das crianças para o planejamento. Tudo isso instigava-me a aprofundar meus estudos nessa área, visto que não tinha base concreta para meus argumentos.

Em 2007 comecei a trabalhar na Creche Municipal Pastor Saulo Luiz, localizada no município de São Gonçalo, na condição de contratada. Foi uma experiência bem diferente do que havia vivenciado até então, pois assumi uma turma de crianças com faixa etária de quatro anos, com realidades sociais, culturais e familiares que iam de encontro as que vira até então na rede privada. Isso me estimulou a tentar interagir ao máximo com elas na expectativa de levá-las à reflexão de que tinham “voz” e precisavam se fazer ouvidas, mesmo caminhando de encontro ao que parecia ser a proposta pedagógica da creche. As conversas que estabelecíamos eram fantásticas, embora a parceira de sala, professora regente, mantinha-se numa posição de pedir silêncio para que ela pudesse “dar” sua aula. Aos poucos, fui conseguindo mais espaço para tentar construir conhecimentos com as crianças e não para elas.

Em 2008, na busca de aperfeiçoamento e preparo para prestar concursos, decidi tentar o vestibular mais uma vez e comecei a cursar letras-Português/literatura, na graduação, no ano de 2009 na UERJ/FFP. Em 2010, afastei-me da creche municipal Pastor Saulo Luiz com o objetivo de me dedicar mais aos estudos. Tornei-me bolsista da FAPERJ, no projeto de pesquisa do professor Leonardo Mendes sobre o Romance Folhetim. Tal projeto propiciou-me vivenciar experiências enriquecedoras em nossas discussões, nas trocas e principalmente em visitas incríveis a Fundação Biblioteca Nacional. Lá, pesquisei originais de jornais do século XIX, publiquei artigos, desvendando histórias ainda não publicadas em livros, as quais eram apresentadas em nossas rodas de conversa. Também apresentei a pesquisa em seminários e congressos da UERJ e na Semana de Iniciação Científica da UERJ (SEMIC). Advinda de uma infância desprovida de recursos econômicos e/ou financeiros, e de uma família em que o grau de escolaridade máximo até então era o ensino médio, pude vivenciar um sonho através de tudo isso, sonho este não só meu, mas de minha mãe

e irmãos. Permaneci como bolsista FAPERJ até dezembro de 2011. Após isso, permaneci como bolsista voluntária para ter a oportunidade de usufruir dessa experimentação por mais algum tempo e/ou até ao final de minha graduação, que se deu em dezembro de 2012.

Na intenção de colocar em prática tantas experiências e estabelecer-me profissionalmente, prestei vários concursos e fui aprovada nas redes municipais de São Gonçalo e Niterói. Mesmo com a formação em Letras, português/Literatura decidi continuar na escola da pequena infância, aliás, fui instigada a isso. Após tomar posse em ambas as prefeituras, assumi turmas de educação infantil em Niterói e do Programa “Acelera Brasil¹” em São Gonçalo.

Foram experiências bem distintas, levando-se em conta que na Unidade Municipal de Educação em Niterói, local escolhido por mim para a construção dessa pesquisa cujo currículo é construído e praticado (ALVES, ET ALLI, 2004) numa perspectiva de valorização da autonomia individual e coletiva das crianças, eu vivenciava a prática com projetos maravilhosos, tendo as crianças como agentes ativos e reflexivos do processo de construção de seus saberes. É claro também que participava de discussões sobre o currículo da UMEI com professores mais antigos e outros recém-chegados.

Na outra escola, eu tinha um programa curricular bastante rígido e pesado em conteúdos, com uma turma composta por alunos de 9 a 14 anos que mal sabiam ler (quando o sabiam) e que precisavam ser “acelerados” para o sexto ano escolar. Nessa realidade escolar, o currículo praticado não contemplava as crianças como autores sociais, sujeitos capazes de participar ativamente na construção de suas vidas e de seus conhecimentos. O foco era “dar conta” dos conteúdos.

No ano seguinte, assumi uma turma do primeiro ano escolar, nessa mesma escola em São Gonçalo, turma na qual havia vinte e cinco crianças, sendo quatro

¹ O Programa Acelera Brasil é uma iniciativa da Fundação Ayrton Senna com o objetivo de ajudar crianças de nove a quatorze anos, com distorção idade/ano escolar, a “acelerarem” para o sexto ano escolar com um trabalho em turma especial e material fornecido pela Fundação.

delas portadoras de necessidades especiais². Vi-me então em desespero, sem poder contar, ao menos, com uma professora de apoio especializado. Diante desse quadro precário e sem condições de sequer acomodar as crianças em mesas apropriadas e ou sair da sala de aula para um ambiente externo, (expresso aqui meu alívio em ser resgatada...) fui convidada a integrar a equipe da Creche Municipal George Savalla Gomes no mesmo município e lá iniciei ou pensei estar iniciando, uma trajetória bem próxima a que vivenciava na UMEI Rosalina de Araújo Costa (UMEIRAC).

A oportunidade de uma especialização em Letras aos sábados surgiu e eu, que sou fascinada por literatura, ingressei na Pós-graduação em Educação Básica na Faculdade de Formação de Professores. Foi um tempo de muitas dificuldades e reflexões importantes que me levaram ao desejo pelo mestrado em Educação.

Durante esses vinte e três anos trabalhando com crianças pequenas, sempre questione e ainda questiono como é feito e para quem é pensado o currículo da escola da infância. Escola esta que, muitas vezes parece esquecer quem são, na verdade, seus sujeitos, pelo fato de estarem preocupados em ensinar para as crianças e não com elas. As crianças acabam por não se reconhecerem neste espaço pensado e realizado por adultos. Nos últimos cinco anos em que tenho trabalhado na educação infantil, na rede pública, tenho observado que mais discussões acerca das crianças têm surgido.

Algumas discussões e embates visando a prática de um currículo diferente do que eu experimentara até então. Mais precisamente há cinco anos tenho sido desafiada a ouvir e a compreender, de modo ainda mais relevante e atento, esses pequeninos que tanto sabem e que, às vezes, pouco podem expressar-se impelidos e/ou sufocados pelo ³adultocentrismo. E assim, em meio a minha história de formação e atuação profissional, agrega-se a história de tantos outros que por ela passaram e

² Uma criança com paralisia cerebral, uma outra deficiente auditiva, outro com transtorno global de desenvolvimento e um com laudo de hiperatividade e suspeita de espectro autista. Todos em uma mesma turma.

³ Segundo Fúlvia Rosemberg o termo adultocentrismo remete a uma sociedade construída e pensada para os adultos “ na sociedade-centrada-no adulto a criança não é. Ela é um vir a ser. Sua individualidade deixa de existir. Ela é potencialidade e promessa. (ROSEMBERG, 1985, p.25).

com ela contribuíram. Diante de tudo isso, percebo o quanto estou recente nesta caminhada e o quanto faz-se necessário que eu estude a respeito.

Nesta dissertação, quero trazer parte dessa viagem que se faz constituída a partir de minha prática na escola da infância, embebida de um cotidiano diversificado e significativo. Ao concordar com Certeau, cito-o para alinhar esse trecho que relata minhas experiências construídas em meu percurso de andanças e experiências *caminhatórias*:

Todo relato é uma viagem- uma prática do espaço. A este título, tem a ver com as táticas cotidianas, faz parte delas, [...] Essas aventuras narradas, que ao mesmo tempo produzem geografias de ações e derivam para os lugares comuns de uma ordem, não constituem somente um “suplemento” aos enunciados pedestres e às retóricas caminhatórias. Não se contentam em deslocá-los e transpô-los para o campo da linguagem. De fato, organizam as caminhadas. Fazem a viagem, antes ou enquanto os pés a executam. (CERTEAU, 2008, P.200)

Finalizando essa introdução, convido os leitores que por ventura queiram permanecer tecendo comigo essas narrativas as quais contam um pouco de minha prática na escola da infância, à assentarem-se à Roda sentindo-se à vontade para conversarmos através de três capítulos que se formatam metaforicamente com Rodas de conversa, nas quais serão compartilhadas experiências, , minhas com as crianças da UMEIRAC, tudo *isso que nos passa*,(LARROSA, 2009) , bem como um desenho de seu currículo praticado e tensões sobre este e é claro, conversaremos sobre as crianças e seus saberes, culturas e direitos dentro do cotidiano da escola da infância.

Início o convite para entrarmos na Roda a partir da apresentação dos Percursos Teórico-metodológicos que revelam os caminhos desta pesquisa, no qual é descrito para onde lancei meu olhar nesta escrita, aquilo que me instigou a refletir, faço uma breve descrição sobre o tema aqui discutido. Em seguida, descrevo meus objetivos nos quais me debrucei para alcançar durante a construção e reflexão aqui apresentada.

Não poderia iniciar uma escrita com as crianças sem antes propor um caminhar pelas veredas por onde passam os estudos sobre elas na perspectiva da Sociologia da infância em parceria com a Filosofia e a Psicologia da Educação. Sendo assim, neste primeiro capítulo, *Pensando a infância- A infância que se pensa. Qual é o lugar*

social da criança na pesquisa dos adultos? Faço uma abordagem sobre a criança e suas infâncias, seu lugar na pesquisa, o testemunho infantil, as múltiplas infâncias, a criança singular e plural e todo esse contexto da educação infantil, baseando-me em educadores/pedagogos tais como: SIROTA (2001), QUINTEIRO (2005), FORMOSINHO (2007), FERNANDES (2004), FREINET (1979) e PEREZ (2007), dentre outros muitos com os quais dialoguei nesta roda dedicada aos sujeitos dessa pesquisa.

No segundo capítulo, *Percursos teórico-metodológicos: teoria e prática de pesquisa com crianças*, problematizo meu papel nessa pesquisa, pois ao mesmo tempo em que sou a professora da infância, investigo minha prática neste cotidiano. Teorizo minha prática e problematizo minhas ações neste cenário. Incluo-me como também sujeito em minha própria escrita. Esse movimento torna-se tenso à medida que me vou me tornando professora-pesquisadora. O ato de pesquisar-me implica em desviar-me, deslocar-me para outro foco sem abandonar meu lugar de professora, sim professora mediadora no processo de construção de conhecimentos, os quais são discutidos, problematizados, negociados e registrados nas Rodas de conversa que se desenham no terceiro capítulo dessa dissertação denominado por: *As 4 Rodas de Conversa como um dispositivo epistêmico e curricular na UMEIRAC*. em diálogo com Cecília Warschauer (1993) e Formosinho (2007), vou trazendo algumas Rodas e revivendo as experiências novamente, num movimento de visitar para refletir. Neste capítulo, entre uma Roda e outra vou alinhavando com a teoria e epistemologias cada acontecimento neste cotidiano da UMEIRAC. É com Célestin Freinet(2004) que aprofundo ainda mais tais reflexões sobre a prática e assim caminho para as *(IN) Conclusões* onde tento descrever *sobre a provisoriedade de uma pesquisa*. De fato, não há conclusões num percurso de investigação como o que apresento, visto que em nossa concepção de pesquisa, o inacabamento faz parte e acompanha todo o processo de trabalho do(a) pesquisador(a).

⁴ A escrita dos termos Roda de Conversa e Registro com inicial maiúscula remetem a referência de especificidade destes no contexto aqui discutido. Não se trata de qualquer roda, mas da Roda de Conversa e de uma forma peculiar e significativa de Registro.

1.2 Caminhos da pesquisa: um percurso desafiador

Na UMEI Rosalina, escola\contexto de minha pesquisa, há um projeto político pedagógico (na seção do anexos 1) que visa ampliar as possibilidades de aprendizado potencializando-se as vozes infantis, ao reconhecer as crianças como coautoras nesse processo. O ponto para o qual lanço meu olhar e pesquisa vem a ser a Roda de Conversa. Termo este que opto por nomear, no presente texto, como um dispositivo pedagógico e/ou epistêmico (AGAMBEN, 2009) o qual pode e deve ser utilizado, dentre outros que se relacionam a uma escuta sensível das vozes infantis, não só nas ⁵salas de aula, mas também em outros espaços do contexto escolar.

A preocupação com a terminologia não é tão relevante como a discussão em si sobre as Rodas de Conversa. E *“como disse uma vez um filósofo pelo qual tenho o maior respeito, a terminologia é o momento poético do pensamento. Isto não significa que os filósofos devam a todo momento definir os seus termos técnicos. Platão nunca definiu o mais importante dos seus temas: ideia”* (AGAMBEN,2009, p.9). Entretanto, antes de prosseguir na questão das Rodas, julgo necessário tentar explicar o sentido atribuído à denominação dessas Rodas de Conversa como um tipo de dispositivo dialogando um pouco mais com o filósofo Giorgio Agamben. O autor propõe dispositivo como um termo geral, podendo ser aplicado em diversos contextos e usos dado a sua universalidade.

Qual é, no caso do termo “dispositivo”, este significado? Certamente o termo, no uso comum como no foucaultiano, parece se referir à disposição de uma série de práticas e de mecanismos (ao mesmo tempo linguísticos e não linguísticos, jurídicos, técnicos e militares) com o objetivo de fazer frente a uma urgência e obter um efeito [...] podem ser de algum modo reconduzidos à fratura que divide e, ao mesmo tempo articula [...] (AGAMBEN, 2009, ps.11 e 12).

Ao me aproximar de tais palavras de Agamben (2009), entendo que, sendo a Roda de Conversa uma prática ou um mecanismo utilizado para conversar, discutir, discordar, propor, criar, dentre outras possibilidades, sua denominação como um

⁵ Qualquer lugar, nesse contexto pode propiciar um momento de diálogo, discussão e produção de conhecimento. Por esta razão, destaco que pode não ser a sala de aula o único e/ou melhor espaço para que aconteçam as Rodas de conversa, no sentido de que as questões das crianças não têm lugar específico para surgirem e da mesma forma as Rodas para problematizá-las também não deve ter. Mesmo porque no contexto de Educação Infantil não se “dá aulas”, deve-se oferecer estímulos e oportunidades para que as crianças possam potencializar seus conhecimentos, ampliar a cultura e exercer o seu desejo de conhecer, trocar, aprender em todo esse processo.

dispositivo cabe a essa escrita no sentido de sua funcionalidade no presente contexto. Mesmo porque, as diferentes visões entre professores(as), instituições e pais a respeito de como deve ser o processo de ensino-aprendizagem fazem com que esse dispositivo tenha diferentes fins e concepções em sua prática. Partindo do pressuposto que as divergências a respeito de concepções de crianças muito interferem na prática docente, algumas reflexões suscitam questionamentos relevantes sobre a Roda de Conversa: a) será que de fato as crianças têm o mesmo direito de participação e decisão que os adultos nessas conversas ou são apenas ouvintes? b) será que há o entendimento do quanto faz diferença nessa conversa, uma escuta sensível à fala das crianças? (BARBIER, 1992).

Num entendimento de que a conversa acontece não só com o falar, mas também pelo ouvir por ser uma ação dialógica, entendo o quanto se faz urgente pesquisar para conhecer um pouco mais as crianças, e entender o papel destas nas construções de seu conhecimento. Além disso, emerge a necessidade urgente da quebra do paradigma que ainda apresenta a professora como uma única fonte/lugar de saber que produz e transmite seus conhecimentos aos seus “alunos”. Tal conceito ainda deve ser tema de estudos, discussões e desconstruções rígidas. Que estudos e discussões têm sido travados na escola da infância?

Esses questionamentos impulsionam-me à busca dessa discussão numa pesquisa qualitativa, em que os sujeitos com os quais estou pesquisando conversem comigo e eu com eles. Por essa razão, estou investigando e construindo a presente dissertação, mesmo que ainda com muitos desafios, com muitos caminhos a trilhar. Entretanto, vejo-me em uma difícil encruzilhada político-epistêmica ao pesquisar minha própria prática, tornando-me professora e pesquisadora ao mesmo tempo. Estabelecer essa dupla função por vezes me traz dificuldades junto às crianças, tendo em vista que são posturas diferenciadas e com objetivos distintos. O olhar da professora entrelaçado ao de pesquisadora ora fundem-se, ora diferem-se. Todavia, retomarei tal discussão mais à frente, ao ampliar a mesma, a respeito do(a) professor(a) pesquisador(a).

Agora porém, trago para essa conversa, alguns estudiosos da sociologia da (s) infância (s), autores que discutem as metodologias de pesquisa de campo e pesquisa

com crianças e outros que, mesmo sendo de outras correntes, tais como a Filosofia e a Antropologia, podem contribuir para o adensamento da presente pesquisa.

Pensar sobre a criança, seu cotidiano na escola da infância com um currículo diferenciado e sobre uma revisitação da teoria e prática docente remete a uma longa jornada de pesquisas, leituras/releituras e adensamentos teóricos e epistêmicos. Minhas experiências enquanto criança, suscitam algumas comparações, ou melhor, questionamentos que dialogam com as diferentes infâncias levantadas pelos estudos da Sociologia da Infância, os quais por hora estou apenas começando a conhecer. Isso, dado ao fato de ser este um tema que emerge há “pouco tempo” e ganha visibilidade a passos lentos, trilhados em meio a muitas discussões sobre essa criança, entendendo que

A criança é presente, convive conosco neste tempo do agora, e nele traz algo que a diferencia; mas também é passado, já que carrega as marcas do pertencimento de seu grupo social, e é devir, “um vir-a-ser, que nada tem a ver com um futuro, com um amanhã ou com uma cronologia temporalmente marcada, mas com aquilo que somos capazes de inventar como experimentação de outras coisas e outros mundos”. (ABRAMOWICZ, LEVCOVITZ & RODRIGUES ,in GODOI & SILVA, 2009.p. 2) .

Os encontros e desencontros da teoria e prática docente travam debates nesta pesquisa sobre um currículo pensado e construído na perspectiva da criança, e de como este é, de fato, praticado na escola pesquisada. Tentar compreender como conhecem, quais seus interesses em conhecer, perceber como interagem entre si, pensar em como deve ser o currículo da escola da infância... São questionamentos que busco responder nesta dissertação como forma de ampliação de meus conhecimentos sobre os sujeitos com os quais trabalho cotidianamente, e, também, como contribuição para os estudos da Sociologia da infância e discussões a respeito.

Objetivo geral

- ✓ Pesquisar Rodas de Conversa realizadas no período de três anos (2014/2015/2016), com as crianças com as quais trabalhei e trabalho, na UMEIRAC, a fim de, com elas, pensar sobre os processos dialógicos que

ocorrem nas Rodas de Conversa e seus Registros, discutindo a relevância deste dispositivo no currículo praticado na instituição.

Objetivos específicos:

- ✓ Discutir a Roda de Conversa como um dispositivo de construção de conhecimentos;
- ✓ Dialogar sobre o ouvir e o escutar as crianças na perspectiva da Sociologia da Infância;
- ✓ Refletir sobre as diferentes concepções do que é ser professora da Educação Infantil;
- ✓ Pesquisar a organização curricular da instituição escolhida para a realização desta pesquisa.
- ✓ Reconhecer as diferentes linguagens que se encontram no *currículo praticado* desta unidade.

1-Pensando a infância- A infância que se pensa. Qual é o lugar social da criança na pesquisa dos adultos?

Cada pedra que ela (a criança) encontra, cada flor colhida e cada borboleta capturada já é para ela o princípio de uma coleção, e tudo que ela possui, em geral, constitui para ela uma coleção única [..]. Mal entra na vida, ela é caçador. Caça os espíritos, cujo rastro fareja nas coisas.

Walter Benjamin

Assim, em diálogo com Benjamin, inicio esta nossa primeira Roda de Conversa, convidando a todos que voltem a caçar, a descobrir, ou que ao menos procurem em suas memórias esse tempo da infância, que nunca é igual, mas que é único a cada

criança. Nesta Roda vamos conversar um pouco sobre essa “*verdadeira face*” da criança, da(s) infância(s) e de como em cada coisa ela encontra uma nova possibilidade de aprendizagem ou de simples deleite ou travessura.

Escrever sobre pesquisa com crianças implica uma série de questionamentos sobre a forma como esta será inserida nesta narrativa. Por isso, penso que o melhor então é pesquisar com elas e não sobre elas, ora transcrevendo suas falas, ora refletindo sobre o que dizem. E vou um pouco além: é preciso trazê-la para esta escrita de forma viva e participativa entendendo que a criança, segundo Souza e Castro (1997/8), é um sujeito que dispõe de um saber que deve ser reconhecido e legitimado. As autoras ainda afirmam que:

Nesta perspectiva, ao invés de se pesquisar a criança, com o intuito de melhor conhecê-la, o objetivo passa a ser pesquisar com a criança as experiências sociais e culturais que ela compartilha com as outras pessoas do seu ambiente, colocando-a como parceira do adulto-pesquisador, na busca de uma permanente e mais profunda compreensão da experiência humana (SOUZA E CASTRO, 1997, P.83/84).

Historicamente, a criança de 0 a 6 anos, é compreendida numa concepção adultocêntrica hegemônica, como um ser vazio que precisa ser ensinado e preparado para o futuro, não levando em conta o sujeito infantil que é no presente, mas o adulto que será. Entretanto, na concepção histórico-social, é entendida como um sujeito recém-chegado ao mundo, mas que não deve ser considerado, por essa razão, uma tábula rasa disposta a receber passivamente todos os conhecimentos dos adultos. Ela é uma pessoa de pouca idade que brinca, aprende, sente, cria, cresce, transforma e é transformada. No entanto, a criança ainda é concebida, por alguns, como ser incompleto, aquele que ainda não é. De um modo geral, costuma-se pensar que a criança sabe muito pouco por ser recém-chegada⁶ e por isso dá-se muito pouca chance para que ela se expresse.

⁶ Tomo como empréstimo o termo “recém chegados” de Hannah Arendt (2007, p.17) utilizado pela autora em seu livro *A condição humana*. A autora, neste trecho, faz uma abordagem às três atividades da condição humana (labor, trabalho e ação) e afirma que “*a ação é a mais intimamente relacionada com a condição humana da natalidade; o novo começo inerente a cada nascimento pode fazer-se sentir no mundo somente porque o recém-chegado possui a capacidade de iniciar algo novo, isto é, agir.*”

A infância, assim *”definida como um período de crescimento, quer dizer, essa época em que o indivíduo, tanto do ponto de vista físico quanto moral, não existe ainda, em que ele se faz, se desenvolve e se forma.”* (SIROTA, 2001, p.9).

Essa abordagem sobre a criança remete a alguns outros termos que possibilitem um maior entendimento dela e de suas múltiplas infâncias. Demartini (2005) ressalta a importância de tais conceitos e faz questionamentos fundamentais às pesquisas com esse enfoque:

A primeira coisa que merece atenção nessa discussão sobre a questão da infância e sobre os relatos é a reflexão sobre os conceitos de crianças, estamos falando sobre relatos de infância: mas quem é essa criança? o que está chamando de criança, o que se está chamando de infância, como essa experiência é vivenciada? (DEMARTINI, 2005, P.4)

Nesse sentido, falar de criança de uma forma generalizada, plural, como se todas as crianças fossem iguais, remete a um grande equívoco. As múltiplas infâncias são provenientes de diversos fatores sociais, culturais, econômicos, afetivos e por isso tal como as crianças, as infâncias também são diversificadas e/ou peculiares.

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto no dia em que deixar de ser criança). [...] crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem culturas e são nela produzidas. (KRAMER, 2006, p. 14).

Numa abordagem sociológica, na perspectiva de uma infância que não é passiva mas, sim, uma construção social e histórica, não se pode afirmar que uma criança não tem infância, tendo em vista que esta pode lhe ter sido roubada, no sentido de não ter sido vivenciada em condições de liberdade e ludicidade, e por esta razão, a criança acaba por construir uma outra infância que muitas vezes não é reconhecida com relevância.

Em virtude disso, fazemos uso do termo *infâncias*, tendo em vista suas múltiplas possibilidades de ser em acordo com Sirota (2001), que nos chama a *“Tomar a sério a criança, reservando-lhe o lugar de um objeto sociológico em sentido pleno”*, e ainda aponta este como *“o primeiro desafio”* em pesquisa com as crianças.

Pesquisamos com as crianças em seus cotidianos, tal como nos convida a pensar Jucirema Quinteiro:

Entretanto, pouco se conhece sobre as culturas infantis porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças e, ainda assim, quando isto acontece, a “fala” apresenta-se solta no texto, intacta, à margem das interpretações e análises dos pesquisadores. Estes parecem ficar prisioneiros de seus próprios referenciais de análise. Entre as ciências da educação, no âmbito da Sociologia, há ainda resistência em aceitar o testemunho infantil como fonte de pesquisa confiável, respeitável. Além disso, apesar de a etnografia e de a história oral serem indicadas pelos pesquisadores adeptos da abordagem interpretativa, como recursos metodológicos eficientes no registro do ponto de vista das crianças, a entrevista, tal qual a concebemos, tem se mostrado como instrumento pouco adequado quando utilizada neste “pequeno sujeito” ou “pequeno objeto” emergente. Muitos pesquisadores, ao entrevistarem a criança na pesquisa educacional, não problematizam os dados e tampouco descrevem os elementos constitutivos do processo de recolha da voz da criança (QUINTEIRO, 2005, p.21).

Acredito estar presente na fala de Quinteiro inúmeros desafios para quem se propõem a pesquisar não sobre, mas com as crianças. A aceitação do testemunho infantil, o ponto de vista das crianças, respeito a sua fala são questões que saltam no texto acima e reclamam a um diálogo com Perez (2015) sobre a ética na *pesquisacom* crianças e seu cotidiano. Segundo a autora,

Pesquisar com o cotidiano é enredar-se no complexo movimento de tecer (fazer junto) redes de *saberesfazeres* com os sujeitos praticantes e suas vidas cotidianas; é pesquisar com a escola e pensar com a escola e as professoras, é pesquisar com as crianças e suas imagens, é dialogar com as crianças e suas lógicas. (PÉREZ, 2015,p.50).

Em diálogo com Perez (2015) concordo que é desafiador caminhar nessa empreitada de *pesquisarcom*; pois envolve muitos elementos fundamentais como o olhar, a relação, o conceito de parceria e principalmente a ética.

Pesquisar com nos desafia a ultrapassar fronteiras e limites epistemológicos, portanto, em nossas investigações com os cotidianos das escolas, com as crianças e jovens, com as professoras, etc. buscamos, a partir de uma investigação cúmplice, subverter a relação pesquisador(a) pesquisado(a) (Ídem, 2015,p.50).

A pesquisa com dá-se, nesse sentido, entre sujeitos, cúmplices na pesquisa, numa forma de construção sujeito/sujeito e não mais sujeito/objeto. Nesta perspectiva o respeito as diferentes vozes é verdadeiro, e o acolhimento a essas também em “*um*

processo de fazerjunto, cujas referências são as experiências de todos os envolvidos, autores de uma investigação tecida coletivamente”. (PÉREZ, 2015,p.51)

Sônia Kramer (2006), apoiada em um referencial teórico que concebe a infância como categoria social, entende as crianças como cidadãos, sujeitos da história e pessoas que produzem cultura. Faria (2011), também aborda aspectos fundamentais da sociologia da infância no Brasil, cuja perspectiva é olhar a criança pelas lentes do que ela é enquanto criança, numa abordagem sociocultural:

A pesquisa sociológica com as crianças nasceu no Brasil com Florestan Fernandes e foi interrompida; agora ressurgiu em nome das crianças, que estão sendo vistas como sujeito de direitos, e é um campo que se constrói provisoriamente. [...] as crianças aprendem mesmo quando os adultos não têm intenção de ensinar (GUNNARSSON, 1994), portanto, aprendem entre elas, num mundo adulto. Estabelecem relações com os adultos/as e com outras crianças... (FARIA, 2011, P.13).

Cabe destacar que a cultura infantil nem sempre corresponde aos aspectos da cultura adulta. A escola precisa estar atenta a isso para não ignorar tal ponto tão relevante . Florestan Fernandes (2004) em seu livro *Folclore e Mudança social na cidade de São Paulo*, afirma: *“Nem tudo corresponde a coisas relativas ou provenientes da cultura dos adultos. Os próprios imaturos também elaboram, é óbvio, parte dos elementos de seu patrimônio cultural”* ((FERNANDES, 2004, P.216).

Entendendo que talvez, a escola da infância poderia, na concepção aqui escolhida, buscar auxiliar a criança a compreender o mundo, sempre respeitando os olhares de cada uma e estando sensível às suas falas, para que assim aconteça uma ligação entre as atividades escolares e os interesses das crianças. Dessa forma, entendemos ser de grande importância as rodas de conversa, que a meu ver são espaços para troca e construção de saberes que vão além de um tema, tendo em vista que a criança é participante neste processo e não um ser aguardando poder participar mediante a autorização do adulto.

Nessas conversas, todos têm a oportunidade de falar, discordar, alterar planejamentos anteriores, organizar a rotina diária, resolver problemas cotidianos, relatar suas vivências e planejar possibilidades de sistematizar os conhecimentos e até de burlar o sistema. Também é na Roda de Conversa que aparecem

imprevistos/acontecimentos do cotidiano da educação infantil. Estes podem ser aproveitados, mesmo que possam ocasionar mudanças no planejamento estabelecido ou pensado para o desenrolar do encontro previsto.

Outra questão fundamental a ser considerada nessas conversas é o escutar, o que vai muito além do sentido funcional da audição. Trata-se do parar para prestar atenção à fala do outro, despindo-se das resistências e paradigmas pré-estabelecidos, tendo sensibilidade para ouvir o outro sem lhe tirar o direito de expressar-se com liberdade e respeito e tendo como prática pedagógica “*uma pedagogia transformativa, que acredita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada*” (FORMOSINHO, 2007,p.14).

Sampaio (2004) em seu artigo sobre os imprevistos na sala de aula, faz referência a Jackson (1998, p.197), que descreve o processo educativo como complexo e nada linear com uma metáfora poética: “o transcurso do processo educativo se parece mais com o voo de uma borboleta que com a trajetória de uma bala”. Segundo ele, as salas de aula não são lugares escritos e ordenados, são espaços de acontecimentos caleidoscópicos, sobre os quais há possibilidade de controle apenas superficial. Nesta perspectiva, surge um questionamento: será que nós, professoras, estamos ou queremos estar na posição de mediadores da produção de conhecimentos, num deslocamento para o lugar de construção com os sujeitos e não mais para eles ? Sampaio, reforça essa ideia ao dizer:

Além disso, o professor precisa ser flexível às colocações das crianças, entendendo que por muitas vezes o diálogo entre o pré-estabelecido e o contexto dos acontecimentos possa se dar no momento da reflexão da professora sobre sua prática, ajudando a perceber o movimento de produção permanente da vida, que não tem modelo, nem *script* previamente estabelecido, percebendo-se ela também como parte dessa complexidade eternamente incompleta, eternamente em produção (SAMPAIO, 2004, P.28).

Nesta colocação, Sampaio destaca essa necessidade em ouvir o que as crianças falam, de flexionar-se a elas, o que indica movimentos, desdobramentos e até atravessamentos naquilo que se julga estabelecido. Remete a um sair, de fato, da posição de conforto para ser parte do processo de ensino aprendizagem num sentido de aprender ensinando e ensinar aprendendo com os demais sujeitos aprendentes também.

Através desta pesquisa, que dialoga com o meu fazer/ser professora da(s) infância(s), intenciono contribuir para uma melhor compreensão da forma de trabalho, que venho aprendendo a realizar na escola da infância, no sentido de partilhar com as crianças um processo educativo que não lhes usurpe esse tempo da infância e as ajude a vivenciá-lo com mais qualidade, intensidade e sentido na construção e ampliação de seus conhecimentos.

O desenvolvimento desta pesquisa se deu através da observação das crianças da Unidade Municipal de Educação Infantil Rosalina de Araújo Costa (UMEIRAC), em seu cotidiano escolar, na vivência dos projetos em andamento, em cada grupo de referência. O campo de pesquisa escolhido pertence à Rede Municipal de Educação de Niterói, mais precisamente na UMEI, espaço no qual atuo como professora regente. Durante o período da elaboração dessa pesquisa, foi observado o processo de construção dos saberes, para estabelecer um diálogo entre a teoria e a prática decorrente do meu trabalho com crianças dessa faixa etária.

Para esta escrita, baseei-me nos pressupostos de alguns educadores e/ou pedagogos de grande relevância na construção de uma educação voltada para as crianças e suas infâncias. Uma educação em que a escola da infância tenha relação com a vida de seus atores. Uma escola segundo Freinet, *inserida na sociedade e no tempo, fruto dos seus determinantes sociais [...] a escola deve ser um espaço aberto e centrado nos interesses da criança, cuja educação ligue a vida dos alunos ao meio onde vivem.* (FORMOSINHO, 2007, p. 156/157).

A escola da pequena infância precisa romper com o paradigma da escolarização antecipadora, na qual a criança passa despercebida em todo esse processo, sendo apenas um mero objeto em formação, sendo preparado para a etapa seguinte, formação esta, vazia de sentidos e ligação com a cultura a diversidade e a vida.

Na perspectiva de trabalho com crianças descrita nesta dissertação, em que a professora entende seu papel de mediadora e consegue interagir com seu grupo de referência, todas as crianças podem, a partir de um único tema, desencadear uma série de discussões, questionamentos, registros, criações e entendimentos. Nesse contexto “dar aulas” não cabe, pois

Para tal empreitada, a professora da primeira etapa da educação básica não dá aula, não é professora de disciplinas escolares de uma grade curricular, e ela, com intencionalidade educativa, é uma professora de criança. Tal qual uma cenógrafa, a professora (des) organiza o espaço e o tempo [...] atenta as experiências infantis, às especificidades etárias encontradas no coletivo. (SILVA, 2011, p.XIV) .

Um fator relevante nesta proposta é que as crianças interagem a seu modo, explorando as diversas áreas do conhecimento e seu desenvolvimento vai muito além de mera apreensão de “conteúdos” e/ou memorização de símbolos e letras descontextualizadas. A aprendizagem, neste caso, acontece de forma integral e significativa para as crianças, os sujeitos desse processo. Nessa proposição, o conhecimento não é um acúmulo linear de informação, tampouco comporta uma ordenação rígida.

Para consolidar um pouco mais o ponto de vista que apresento nesta dissertação, entendo ser de grande relevância citar Célestine Freinet e suas concepções pedagógicas voltadas para crianças.

Em primeiro lugar, é crucial, segundo Freinet, (1979) repensar as práticas pedagógicas e o papel do professor. Ele tornou-se defensor de uma educação baseada em uma metodologia pautada na cooperação e na atividade, em que a criança é sujeito de suas aprendizagens e em que o professor se destaca nesse processo como mediador.

O trabalho na escola deve ser visto não só como um meio didático, mas como uma prática ligada à vida e ao contexto social das crianças. Freinet parecia não ver sentido no isolamento da experiência prática no campo educacional e defendia a solidez de uma pedagogia infantil, voltada para a atualidade social e política no sentido da história, e que deveria caminhar em sintonia com a vida. O alinhavo entre a escola e todos os fatores da vida da criança precisam caminhar em unidade, Formosinho (2007), acrescenta que segundo Freinet

De acordo com a ideia fundamental da unidade, é uma instituição onde a criança descobre sua própria identidade, realizando sua personalidade e desenvolvendo o seu poder com iniciativa e criatividade. Deve realizar isso em cooperação com outras crianças, empenhadas nos mesmos esforços, em um trabalho sério, que valorize a relação escola-vida, a expressão livre, a consciência de que as atividades escolares devem receber o mesmo tratamento responsável que é dado ao trabalho. Deve ser ativa, de acordo

com os interesses da criança, observando sua vida, motivando-a pela ação, envolvendo-se afetivamente com ela. (FORMOSINHO, 2007, p.157)

Freinet traz a realidade escolar fatores determinantes para *“levar o educando ao reencontro do homem com sua condição espiritual, em harmonia com a mãe natureza, facilitando suas tendências e encorajando-o a querer sempre ultrapassar os seus próprios limites”*. (FORMOSINHO, 2007, p.157). Esta ação implica um conhecimento mais aprofundado sobre as crianças e seus interesses, culturas, sonhos, ideais, curiosidades, dificuldades. Freinet, em sua prática com as crianças, fazia da observação uma ferramenta relevante e eficaz nessa proposta de escola. Segundo Formosinho, *“a observação que fazia dos alunos e da natureza leva-o a propor uma aprendizagem real, que tem como fonte a pesquisa.”* (FORMOSINHO, 2007, p.157).

Outros estudiosos da infância também deixaram grandes contribuições para uma melhor construção da e na escola, partindo do conhecimento aprofundado das crianças, senhoras desse espaço. Pinto e Sarmiento (1997) apontam que o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis, dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente.

E ainda afirma que, relativamente às metodologias selecionadas para coletar, produzir, registrar e interpretar a voz das crianças, os estudos etnográficos, a observação participante, o levantamento dos artefatos e das produções culturais da infância, as análises de conteúdo dos textos reais, as histórias de vida, as entrevistas biográficas, as genealogias, bem como a adaptação de instrumentos tradicionais de recolha de dados, como, por exemplo, os questionários, as linguagens e iconografia das crianças, integram os métodos e as técnicas de mais frutuosa produtividade investigativa.

Nessa abordagem sócio histórica da criança, ⁷a professora será a mediadora das relações que estabelece com o conhecimento ao construir ou desconstruir, ao questionar uma proposta, ao traçar o percurso, ao dar ideias, ao fazer releituras, ao sistematizar o que vivenciou, ao produzir textos coletivos, e até mesmo ao frustrar-se

⁷ - Usarei o termo professora, devido a maior incidência de mulheres atuando na Educação Infantil, especialmente na UMEIRAC, campo empírico de minha investigação.

com uma experiência que não deu certo. Afinal, o errar faz parte dessa construção. Nesse processo, tudo pode ser aproveitado para aprendizagem. Estimulando ao máximo as crianças e encorajando-as a questionar, pesquisar, descobrir cada vez mais a professora estará assumindo este lugar. Sendo assim, o lugar de mediador confere ao educador a missão de levar a criança a

Aprender a descobrir e decifrar o meio, estimular a curiosidade infantil, a partilha, a ligação natural entre a linguagem falada e a escrita, é o papel do educador que, ao intervir e estimular, de forma natural, estará colaborando para o desenvolvimento de toda a vida afetiva da criança, sua necessidade de expressão (gesto, palavra, desenho, escrita) e de toda comunicação através do diálogo verbal (que será precioso na escola de educação infantil, se o/a professor/a souber escutar a criança) e a escrita dos acontecimentos infantis, suas descobertas, seus sentimentos, suas alegrias e suas surpresas. (FORMOSINHO, 2007, p.161).

O dispositivo pedagógico investigado nesta pesquisa foi a Roda de Conversa, pensado como uma ferramenta epistêmica e pedagógica de escuta das crianças em processo de produção do conhecimento. Nesta proposta, todas as crianças podem interagir, a seu modo, entre as diversas áreas do conhecimento e seu desenvolvimento irá muito além dos conteúdos trabalhados. A educação dar-se-á de forma mais integral. As Rodas além de articular a vivência e experimentação coletiva das crianças, também é um dispositivo capaz de proporcionar práticas pedagógicas mais significativas tanto para as crianças como para o docente, caso este se disponha a dedicar uma escuta sensível (Barbier, 1992), e olhar atento de fato às crianças e ao que expressam através de suas múltiplas formas de linguagem, inclusive a corporal.

A construção da rotina diária com as crianças, *na qual se constrói, em conjunto, a proposta de atividade do dia* (FORMOSINHO, 2007, p.159) como elaboração e organização das ações no tempo e espaço da escola da infância é muito relevante no processo de planejamento do cotidiano e precisa ser construída através das propostas do grupo na Roda nas discussões coletivas. Esse momento não pode descartar as propostas e argumentações das crianças, seus modos de agir e pensar e de transformar essa rotina construída. Nessa perspectiva, a constante (des/re) construção de paradigmas e/ou conceitos tem sua existência na Roda de Conversa e precisa ser revisitado pelo professor em sua prática.

Pensando nessa estrutura de Roda de Conversa, desde as discussões, negociações, desconstruções, liberdade de expressão, documentação através de registros e valorização das construções e vivências no coletivo, em diálogo com

Formosinho (2007, p.163), concordo que “*liberdade não é cada um fazer o que quer, mas o que se decidiu em conjunto.*” Segundo a autora, para Freinet “*educar é construir junto*” e em diálogo com este autor(2007), concebo um desenho do que vem a ser a sua pedagogia que tanto me inspira e desafia no trabalho cotidiano junto às crianças:

por isso, sua pedagogia está fundamentada em quatro eixos:

-a cooperação – como forma de construção social do conhecimento;

-a documentação- registro da história que se constrói diariamente;

-a comunicação- como forma de integrar o conhecimento;

- a afetividade- elo de ligação entre as pessoas e o objeto do conhecimento. (FORMOSINHO, 2007,p.163).

Ao entrelaçar tais concepções de Célestin Freinet com a experiência nas Rodas de Conversa no cotidiano da UMEIRAC, reflito sobre o quanto é necessário porém complexo esse movimento. De fato, a escuta e o olhar, da professora às crianças, são ações determinantes a consolidação de tais eixos. A construção social do conhecimento, o registro da história, a integração do conhecimento e a ligação afetiva entre pessoas e objeto deste são potentes produtores e/ou ampliadores de cultura, da cultura da infância.

Entendo que grande parte dessa cultura pode ser vivenciada em momentos de troca, nas Rodas de Conversa. Como a Roda de Conversa tem como foco discutir questões que podem surgir a qualquer hora, ela pode ser articulada sempre que surgir a necessidade de novas discussões, dúvidas, impasses, apreciações... Entretanto, para que de fato isso aconteça, faz-se necessário uma escuta sensível do professor às falas das crianças e um olhar voltado para estas.

A prática da conversa é uma ferramenta antiga ao estabelecer diversos tipos de relações de aprendizagem e no contexto escolar não deve ser diferente. Nestas conversas, as opiniões distintas, dúvidas, decisões avessas ao que se espera pode e é um processo em que culturas são enriquecidas e compartilhadas. Nilda Alves (2010) traz uma citação pertinente a esse tópico:

Alguns gregos construíram, nunca saberemos como, o singular costume de conversar. Duvidaram, persuadiram, discordaram, mudaram de opinião, adiaram... sem esses poucos gregos conversadores, a cultura ocidental é inconcebível.(BORGES, 2009,P.27 ,in ALVES,2010).

Carlos Skliar (2014) em uma palestra na Faculdade de Formação de Professores, definiu a educação como *a arte da conversação e nessa conversa todas as partes devem ser ouvidas, ou seja, professor e criança*. Ainda segundo o autor, quando lançamos nosso olhar para a criança num sentido vertical apenas, sem considerar uma conversa na perspectiva horizontal, anulamos tudo o que essa criança é, para manchá-la com nosso olhar. A criança precisa ser olhada como única e não como uma classe uniforme e inerte.

Também é na Roda de Conversa que surgem os imprevistos do cotidiano. Estes precisam ser aproveitados, mesmo que ocasionem mudanças no planejamento estabelecido. Muitos de nós, professoras, por vezes temos certa resistência em aproveitar e valorizar tais imprevistos. E não que não se queira, mas as formações nos cursos de pedagogia, ainda têm muito pouca empiria, pois talvez ainda seja pouco as relações concretas que acontecem no cotidiano das escolas.

Ao nos depararmos com a realidade da sala de aula, nos vemos pouco preparados a construir com e não para as crianças. Esse conflito é trazido de forma muito pertinente por Tavares & Fontoura, ao dizerem que, *as expectativas pessoais e familiares dos jovens professores parecem se conflitar com as oportunidades e os constrangimentos institucionais e sociais a que são submetidos nas primeiras experiências profissionais* (2013, p.37). Retomando mais uma vez minhas experiências iniciais com crianças, que de fato foram conflituosas, concordo com as autoras e acrescento que nesse embate entre a teoria da formação e os entraves da prática docente, a professora vive uma grande crise que a levará a dois caminhos possivelmente: desistir desse fazer ou pesquisar , buscar conhecer pra constituir-se de fato professora: professora de Educação Infantil.

1.1 A UMEI Rosalina de Araújo Costa: Um projeto educativo emancipatório: Encontros e desencontros numa escola da infância.

Do ponto de vista empírico, a realidade concreta para qual lancei o meu olhar investigativo diz respeito à estrutura social de uma instituição de Educação infantil de

horário parcial, situada no município de Niterói, no bairro Barreto. Entendo que essa estrutura social – Unidade Municipal de Educação infantil – UMEI é imposta pelos adultos, sendo, portanto, um contexto privilegiado para investigar como as crianças lidam com ela e como se manifestam verbal e corporalmente e nas relações de poder com os adultos e com as outras crianças.

Com base em Ferreira (2002; 2004), concebo essa estrutura social adulta, dotada de duas propriedades fundamentais: primeiro como resultado de uma construção sócio histórica que se destina à socialização de crianças num determinado tempo e espaço; e, segundo, como resultante da presença física e intencional do adulto/professora, que se torna o elo que mantém, personifica e assegura que essa estrutura social funcione por meio de arranjos espaciais e temporais na organização e planejamento *para e com* as crianças. A escolha desta unidade de educação infantil não se deu de forma aleatória. Ao chegar ali, em 2012, como professora concursada, deparei-me com propostas curriculares que me desafiaram a vivenciar uma prática que em muitas idas e vindas comecei a entender. Um *currículo praticado* (ALVES, 2004) por crianças e professoras que, conversando, constroem juntos propostas político-pedagógicas para ampliação de conhecimentos.

Percebi que essa crise não era só minha. Com a chegada constante de ⁸professores(as) novos(as), muitos de forma precária, por contratos temporários, notava-se embates recorrentes nos momentos de planejamento, estudos e formações diversas. O novo nos impacta e nos leva a refletir para que nos agreguemos a ele ou não. A reflexão sobre nossa prática pedagógica deve estar voltada para sua relevância na vida de nossos educandos. Sendo assim, a compreensão de que a vida engloba todos os processos educativos, como deve ser esse fazer da escola para acrescentar e não limitar tais processos? Fica a reflexão.

Pensar o fazer pedagógico emancipatório é pensar na possibilidade de desenvolvimento da autonomia intelectual e social dos sujeitos individuais e coletivos envolvidos no processo educativo. É, portanto, pensar em processos de formação identitária (OLIVEIRA, 2001, P.101).

⁸ Neste caso, cabe o uso dos termos nos dois gêneros, apesar de ter optado por utilizar sempre no feminino, pois de fato chegavam professores e professoras de contrato, mesmo que em sua maioria fossem mulheres.

O diferencial neste currículo que encanta e/ou espanta, é sua feitura baseada na criança, em sua lógica e cultura, em seus conhecimentos e suas expectativas. O ouvi-las nas Rodas de Conversa, “rodinhas” (como as professoras e crianças chamam carinhosamente), é algo que não aprendemos nos cursos de pedagogia e que a prática nem sempre permite. Entender que o sentar em roda para traçar o roteiro do dia, resolver situações-problema, discutir caminhos diferentes dos planejados e voltar à Roda sempre que necessário fosse, foi para mim, um desconstruir constante em um tempo de aprendizagem e quebra de paradigmas enraizados há muito tempo.

A UMEI conta com um espaço físico muito apropriado para a Educação Infantil. Seus dois parques, casa de bonecas, sala de leitura e pátio coberto são amplos e proporcionam um acesso fácil. Toda a estrutura da escola é pensada para a criança pequena, contando com janelas a altura das crianças, banheiros nas salas e lavatórios coletivos. Para um maior detalhamento dos espaços da UMEIRAC, optei por trazer a apresentação sob a perspectiva das crianças. Os desenhos apresentam como as crianças compreendem essa escola da infância.

Respeitando a liberdade de querer ou não seus desenhos e vivências expostos nesta pesquisa, expliquei para as crianças, mais uma vez, em uma de nossas Rodas de Conversa, que eu gostaria de utilizar e dialogar com seus desenhos nas coisas que eu escrevo, para mostrar como é a UMEIRAC às pessoas que irão ler e lhes pedi a autorização para tal. Depois de demonstrarem surpresa mais uma vez, pelo fato de ser eu grande e ainda estudar, gentilmente, eles permitiram o uso e demonstraram alegria em contribuir também nessa parte, tal qual é registrado no texto a seguir:

Nossa autorização

A gente da sala rosa, desenhamos qualquer coisa da escola, do parquinho e da sala pra professora da tia Andréa.

Deixamos a tia Andréa levar os desenhos colocar no trabalho e mostrar pra todo mundo.

No entendimento de que um olhar nunca é igual a outro e a experiência de quem está inserido num determinado cotidiano é única, achei que apresentar a UMEIRAC por sob minha ótica, não mostraria a sua verdadeira face, ou seja, a forma como seus sujeitos a veem. Isso vai muito além de mostrar espaços, nos desenhos temos tais espaços com vida. O modo de olhar influencia o que se vê.

Para Novaes, a diferença entre os vários modos de olhar para o mundo se produz pelo envolvimento e forma de participação daquele que olha com o acontecimento da visão. Entra em cena o sujeito, dono do olhar, pois nessas muitas maneiras de olhar há sempre um sujeito. Esse sujeito é situado no tempo e no espaço e o seu olhar, um olhar construído, educado, tanto estético quanto politicamente, numa espécie de rede coletiva formada pela história e pela cultura. (SILVA, 2011, p.VII).

Certa vez, ao conversar sobre a UMEIRAC, me referi a esta como uma escola grande e uma professora entrevistou dizendo que o que faz da Rosalina uma escola tão grande são os olhos de quem assim a vê. Ao ver os desenhos das crianças apresentando a UMEIRAC, entendo perfeitamente aquela colocação sobre o olhar.

A UMEIRAC, na perspectiva das crianças:

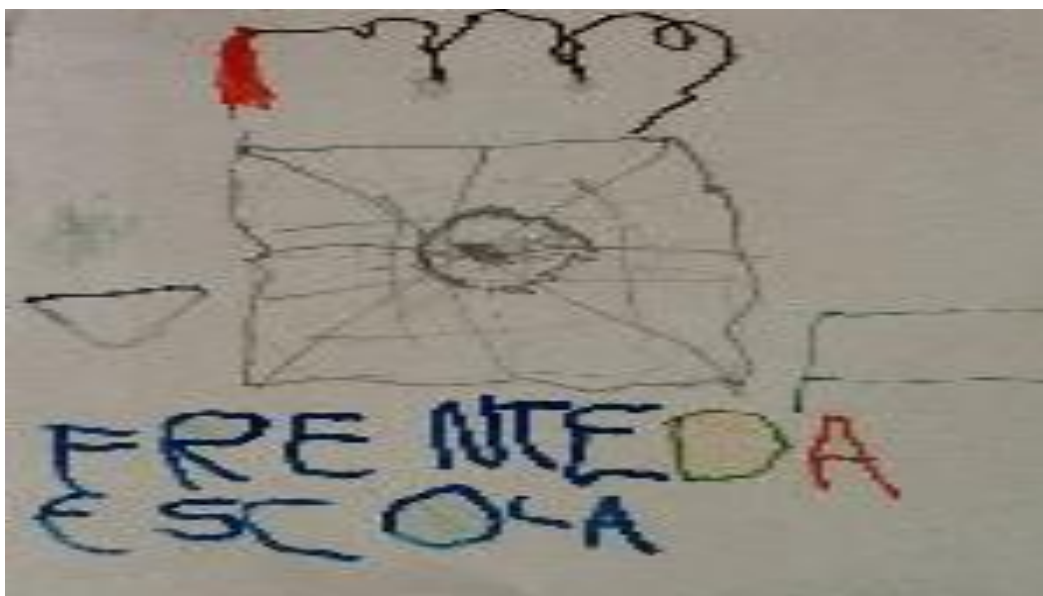


Figura 1- frente da UMEIRAC- João Guilherme e Lorena, em 19/08/2016

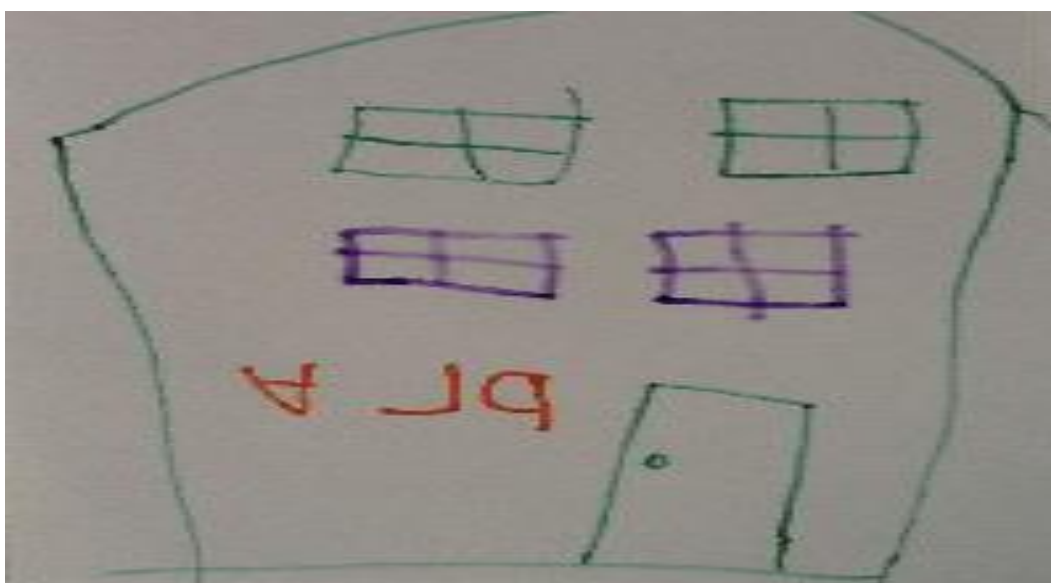


Figura 2 Sala de leitura- Kayke e Caio, em 19/08/2016

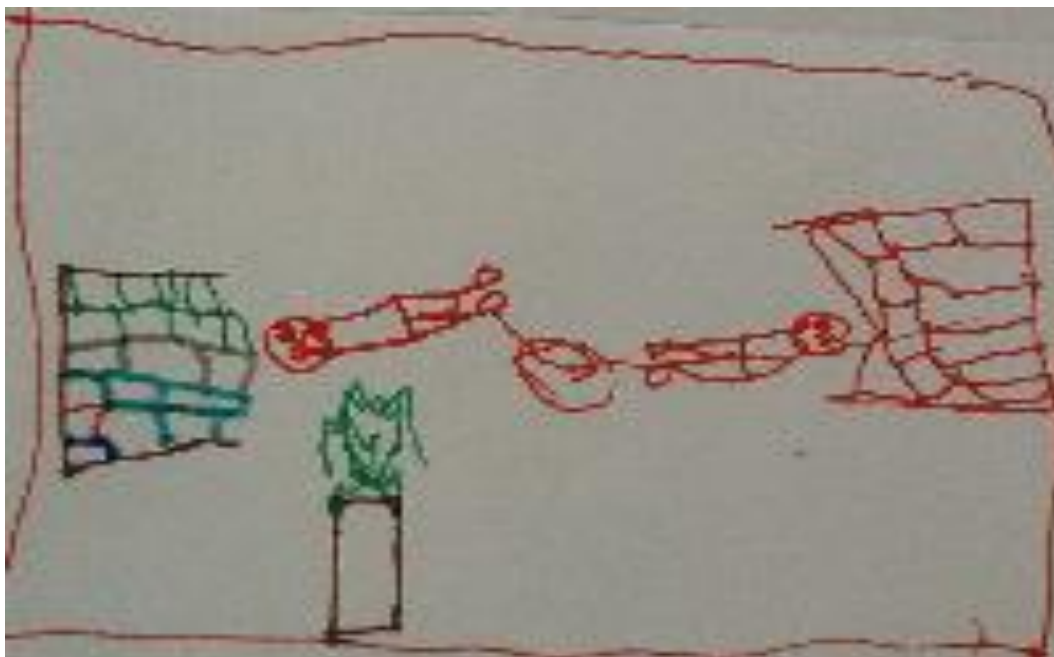


Figura 3- Play gramado- Danyel em 19/08/2016

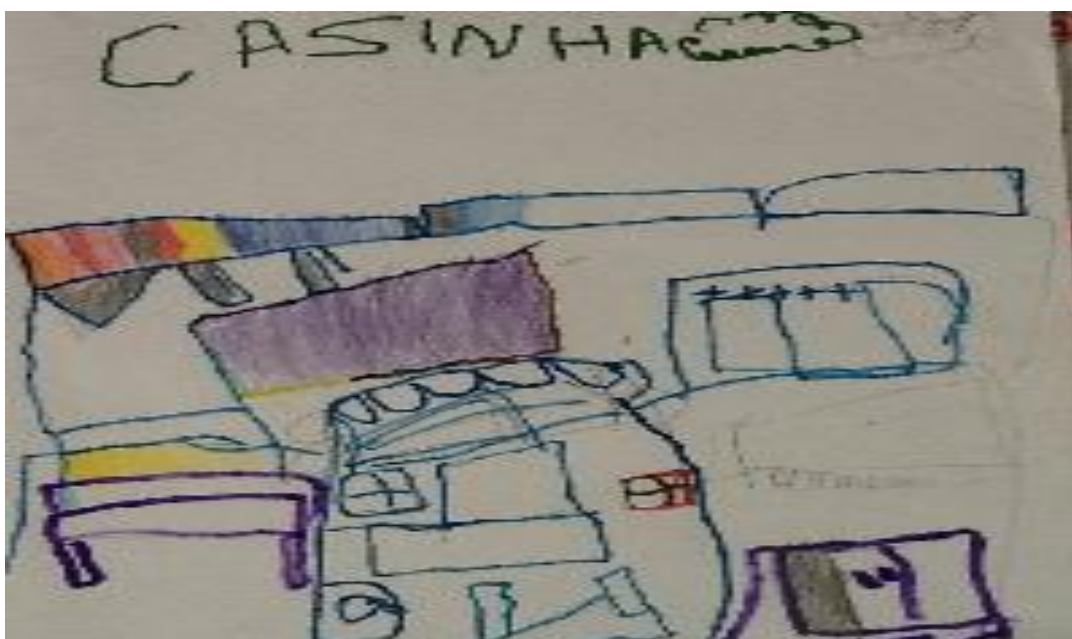


Figura 4- A casinha do coração Nathally e Kauan,- em 19/08/2016



Figura 5- Parque 1- Thayná e Daniel, em 19/08/2016



Figura 6- Parque 2- João Guilherme e Ighor, em 19/08/2016



Figura 7- Sala de aula- Davi e Ana Julia, em 19/08/2016



Figura 8- Pátio descoberto- Caio em 19/08/2016



Figura 9- Pátio coberto- Lucas Henrique e Evelyn, em 19/08/2016

O transitar das crianças por todo esse espaço é absolutamente esperado e estimulado pelo Projeto Político Pedagógico da UMEIRAC. Elas têm liberdade e autonomia para ir à direção, à secretaria e a outras salas sempre que precisam ou que são solicitadas para tal. É comum encontrar com uma criança ou grupo na secretaria solicitando cópias, diários ou outros materiais.

É interessante ver como as crianças entendem aquele espaço como delas. Elas o preservam e o exploram fazendo de cada acontecimento uma oportunidade para interagir. A tomada de decisões autônoma é outro ponto comum às crianças desta escola. Às vezes, ainda me surpreendo com a iniciativa delas em momentos que eu me abstenho de agir ou falar e me ponho a escutar suas discussões. A conversa na Roda só acaba quando o problema é resolvido, o que nem sempre ocorre tão harmonicamente.

Do ponto de vista curricular, a Roda de Conversa é um dispositivo não centrado no adulto e sim nas interações discursivas e epistemológicas que o grupo de crianças e adultos pode realizar, construindo:

[...] um currículo sustentado nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a aprendizagem de narrativas individuais e coletivas, através de diferentes linguagens (BRASIL, MEC, 2009).

Nesta perspectiva, o objetivo das Rodas de Conversa ultrapassa o simples interesse em contar as novidades e fatos ocorridos do percurso de casa para a escola. Pois,

A roda de conversa, como é chamado este momento, em que meninos e meninas expõem à professora o que vivenciaram no seu dia antes de entrarem na escola, segundo Abramowicz (2003), deve servir para as professoras ouvirem o que as crianças falam, mas ouvir de verdade para que possam entender os desejos das crianças, pois de outra forma tal atividade perde o sentido. Na roda, as crianças, falam de tudo, expressam todos os seus anseios, medos, visões de mundo, observação do seu entorno [...] (MORETTI&SILVA,2011, p.41).

Outro ponto relevante a ser destacado é que na Roda de Conversa, as crianças fazem o uso da linguagem como materialização do pensamento na tomada de decisões, argumentações e também aprendem a ouvir e a respeitar a voz de seus pares. Entretanto, ressalto que o adensamento dessa discussão sobre a Roda, reaparecerá mais à frente, no ir e vir desta escrita.

1.2- O que é comum da UMEIRAC e o que é próprio de cada grupo de referência?

Embora o currículo da UMEIRAC seja construído no cotidiano escolar, a instituição possui alguns projetos⁹ tidos como permanentes, tais como: *Bornal* da

⁹Esses projetos são oferecidos às crianças e discutidos com elas, se serão vivenciados ou não e se sim, como será o desenrolar destes. Embora não surjam das crianças, estes projetos foram elaborados a partir de situações observadas no cotidiano delas ou ao constatar algumas necessidades delas. São eles: O amigo da turma (a proposta é a construção de um boneco (a)de pano elaborado a partir das medidas das crianças e caracterizado por elas, que visita as casas das crianças acompanhado de um caderno de registros), o boliche (ou outro jogo que possa ser construído pelas crianças desde suas regras até o jogo em si), o livro de história do desenho (propõe a elaboração de um livro de histórias em que cada criança ao ser sorteada para ser autora, deverá pensar em um desenho sobre o qual possa contar a história posteriormente. Após isso, o autor apresenta sua história na Roda de Conversa, é entrevistado pelos demais colegas e propõe como quer enfeitar, colorir...), Bornal da leitura

leitura, Livro de Desenhos e Histórias, Álbum da Turma e Amigo da turma. São projetos que enriquecem o processo de ensino aprendizagem e que acontecem de acordo com as discussões com as crianças em seus grupos. Apesar de tais projetos não surgirem nas rodas de conversa com as crianças e sim da equipe pedagógica, os professores que conseguem assimilar a perspectiva de trabalho desta UMEI entendem que têm a liberdade pra decidir com seu grupo de referência se querem ou não desenvolvê-lo e como o farão. Em geral, as propostas são levadas para a Roda e apresentada às crianças que decidem ou não se querem vivenciar todas, algumas ou nenhuma delas, considerando que *os processos principais de uma pedagogia da participação são a observação, a escuta e a negociação.* (FORMOSINHO, 2007,p.28) Muitas vezes, durante essa discussão surgem outras ideias que acabam por contemplar as mesmas linguagens e competências .

Algumas discussões a esse respeito já foram travadas em nossos momentos de planejamento e estudo coletivo. No entendimento de que a proposta curricular praticada nesta UMEI deve caminhar em um processo emancipatório tanto para a criança como para os professores, temos buscado decidir com as crianças se há ou não relevância em vivenciar essas atividades. Pois é fato recorrente que algumas professoras que ainda não assimilaram a proposta curricular da UMEIRAC, apenas realizem esses projetos com as crianças, sem levar em conta os interesses delas Mas isso ainda é um processo que necessita de análises e discussões sobre sua autenticidade no Projeto Político Pedagógico da escola em diálogo com os documentos oficiais da educação infantil e a formação em serviço dos professores contratados que passam pela UMEI por curtos espaços de tempo.

Embora as crianças sejam sujeitos de direitos e senhores de seus conhecimentos, a legislação educacional durante muito tempo as invisibilizou. O primeiro documento que faz referência a criança pequena de forma positiva, como sujeito de direitos, mesmo que ainda de forma um tanto superficial é a Constituição Federal de 1988 tornando-se assim um marco na afirmação dos direitos da criança no Brasil. *“Essa Constituição representa uma valiosa contribuição na garantia de nossos direitos. Justamente por ser fruto de um grande movimento de discussões e*

(consiste em um bernal que vai para casa da criança contendo o livro de história escolhido por ela, um caderno de registros, lápis de cor....).

participação popular do regime militar para a democracia. ”(GARCIA & LEITE, 2001, p.31).

A partir disso, outros documentos também fazem menção a criança como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) inserindo-a no mundo dos Direitos Humanos, referindo-se a elas como sujeitos de direitos ao brincar, ao afeto, ao querer conhecer ou não, a sonhar, a opinar ou abster-se. *“Entendida como um sujeito social e histórico, a criança é vista também, por esta política, como um ser em desenvolvimento. Este se dá através das interações entre a criança e seu meio físico e social.”* (GARCIA & LEITE, 2001,p.35).

Após esse documento, a Lei de Diretrizes e Bases (1996) consolida a inclusão da Educação Infantil como sendo a primeira etapa da Educação Básica, dando assim mais um pouco de relevância a educação de crianças menores de 6 anos. Sendo responsabilidade dos municípios, o oferecimento passa a ser obrigatório, embora ainda não contemple a criança em sua individualidade e diversidade cultural.

Nesta evolução documental, em relação as crianças da pequena infância, no ano de 1998, o MEC publica os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), os quais mesmo sem ter valor legal, trazem em forma de sugestão encaminhamentos relevantes ao trabalho docente na Educação Infantil.

Vale ressaltar, no entanto, que, mesmo desconsiderando a imensa diversidade cultural e social da sociedade brasileira e das propostas curriculares de educação infantil existentes, a leitura crítica deste documento pode ser um importante subsídio para o debate sobre criança e educação infantil (GARCIA & LEITE, 2001, p. 42 e 43).

Dentro do quadro de orientações gerais ao professor/a, os referenciais (1998, p.107) elencam que suas ações poderão imprimir maior qualidade à sua prática, se garantirem que *“as trocas de experiências entre as crianças aconteçam nos momentos de conversa e reflexão sobre os trabalhos, elaborações conjuntas e atividades em grupo.”* Desta forma, a vivência nas Rodas de Conversa, presentes nesta dissertação, constituem um elemento de vital importância no cotidiano da escola das crianças pequenas, inclusive sendo provocadas neste documento a permearem toda a prática docente na Educação Infantil.

Essas orientações são reforçadas e/ou reformuladas em documentos posteriores a este, tal como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, como abordo a seguir.

Em 17 de dezembro deste mesmo ano (1998), é aprovado o parecer 022/98 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI's, 2009), numa abordagem norteadora às propostas curriculares,

Mostrando como o conceito de criança tem evoluído através dos séculos. se por um lado a criança foi considerada como “bibelô”, “bichinho de estimação” ou “adulto em miniatura”, o que pode ter permitido encargos e abusos como os de negligência, o trabalho precoce e a exploração sexual, por outro lado a ausência de uma definição de criança cidadã trouxe, sem dúvida, como consequência, através das gerações, grandes injustiças e graves prejuízos em relação às responsabilidades do estado e da sociedade civil. (GARCIA & LEITE, 2001, p. 43).

A criação de mais esse documento reflete que uma atenção maior está sendo dada à pequena infância, à medida que aumentam também os estudos e pesquisas na universidade com a criança pequena como foco destas. A leitura feita dos apontamentos e definições de criança/infâncias nas DCNEI's mostram um caminhar em novas concepções sobre estas.

A elaboração de cada eixo deste documento (DCNEI's), faz apontamentos sobre aspectos fundamentais, baseados na interação e na brincadeira, à serem priorizados na construção das ações na escola da pequena infância. Tais aspectos dialogam com alguns pressupostos dos principais pedagogos da Infância que se debruçaram sobre o estudo das e com as crianças ao longo de muitos anos e que embora possam ter em seus escritos pontos de tensão com a Sociologia da infância, apresentam referências fundamentais para a Educação Infantil. Sendo assim, cabe considerar as DCNEI's como um importante avanço no olhar a criança pequena mais peculiarmente em seu processo de construção de conhecimentos.

De acordo com este documento, as DCNEI's, o trabalho na Educação Infantil ainda é realizado numa perspectiva adultocêntrica, partindo muitas vezes de uma concepção verticalizada de conhecimento, na qual a criança apenas recebe informações, sendo considerada receptora das propostas desenvolvidas nos espaços de educação infantil. Assim, as DCNEI's consideram ser fundamental discutir as concepções de infância, de conhecimento, de relação pedagógica, de espaço e tempo, de intencionalidades e expectativas quanto a um projeto de educação infantil

dialógico e democrático, que reconheça as crianças com produtores de conhecimento e sujeitos de direito.

Ainda é destacado neste documento, que as propostas pedagógicas para a educação infantil deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal das crianças e de suas famílias em vários contextos em que se situem.

No parágrafo segundo, diz que as instituições de Educação Infantil ao definir suas propostas pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível. Nessa proposição, o currículo praticado (ALVES, et ali, 2004), ou melhor, construído, na UMEIRAC prioriza as vivências múltiplas em seu cotidiano, interagindo com as crianças através de discussão, negociação, reflexão sobre si e o meio para ampliar ao máximo suas experiências educativas.

No parágrafo terceiro, complementa que tais instituições devem buscar, a partir de atividades intencionais, em alguns momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas do conhecimento e aspectos da vida cidadã. Uma prática muito relevante dentro dessa vertente é o momento da Roda de Conversa em que organizamos nosso dia. É comum ao decorrer da tarde uma criança trazer uma sugestão nova, que após ser discutida com as crianças na Roda, modifica a organização feita anteriormente numa negociação rica e interação entre todos os sujeitos envolvidos.

Discussões e negociações banhadas pela escuta atenta da professora e seu olhar sensível às crianças são fundamentais para as condições de construção e ampliação dos conhecimentos e caminham em acordo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em seus eixos norteadores, nos quais, a interação e a brincadeira atuam para garantir que as atividades e propostas da escola da infância:

- Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

- Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaços temporais;
- Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; [...] (DCNEI, 2010, p.25).

Tais eixos dialogam com uma educação em parceria com as crianças e reafirmam que a interação é fundamental nessa construção, visto que não há docência sem discência sabendo que:

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *forrar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que nos conotam, não se conduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2002, p.12).

Todos esses atravessamentos sobre a discência e docência na pequena infância, remete-nos a reflexão sobre processos de produção do conhecimento e trabalhos de cunho escolarizante que concebem que na educação infantil as crianças precisam ser preparadas, aceleradas e/ou adestradas para o ensino fundamental, esquecendo de construir com estas, todo um emaranhado de conhecimentos que compete à educação infantil e que está descrito, inclusive, nos documentos oficiais referentes a este período da criança. A preocupação com o devir acaba por atropelar a urgente necessidade da criança “hoje”.

Ao me debruçar sobre a pesquisa da documentação referente as crianças da Educação Infantil, creio que cabe nesta escrita, fazer menção a Base Nacional Comum Curricular nos aspectos referentes a Educação Infantil, embora não seja ainda um tema no qual me sinta à vontade para discutir de forma aprofundada. Por isso, opto por apenas citá-la como mais um dos documentos referentes a presente dissertação.

Embora, cada um dos documentos discutidos acima, apresente aspectos que dialogam (ou não), com a importância político e pedagógica de uma educação de qualidade para a pequena infância, suas intencionalidades e interpretações, precisam ser discutidas de forma mais aprofundada e crítica, em diálogo com os estudos sociais

da infância, com as universidades, com as redes docentes, movimentos sociais da área e autores que enfocam este tema, em uma perspectiva de refletir sobre até que ponto esses documentos tem como foco, oportunizar uma visibilidade às crianças de 0 a 5 anos em sua individualidade e também no coletivo infantil.¹⁰

1.3- O Currículo da UMEIRAC: do Currículo pensado ao *Currículo praticado*

Discorrer sobre o currículo da UMEIRAC remete ao contar a história que contempla sua construção desde a inauguração dessa escola. Neste passeio histórico, faço você, leitor, de companheiro na caminhada, para juntos acompanharmos as construções e reconstruções curriculares ao longo de quase sessenta anos de história.

Desde sua inauguração, em onze de novembro de 1962 até hoje, apesar de incomparáveis mudanças curriculares, a UMEIRAC sempre foi e ainda é uma escola de referência no município de Niterói. Entretanto, isso não significa que seja perfeita ou ideal. Eu diria que está em construção... inacabada e em constante (re) avaliação.

Embora a UMEIRAC seja, desde sua fundação, uma escola de Educação Infantil, nem sempre a criança e suas infâncias foi seu foco. Segundo relatos de professoras que foram alunas Rosalina e depois se tornaram docentes nesta, no período de aproximadamente 15 anos, seu currículo era extremamente tradicional e autoritário. As turmas eram compostas por uma modulação totalmente inadequada, cerca de 30 a 35 crianças que dividiam uma mesma sala com outras duas turmas com a mesma quantidade de crianças. Havia um total de trinta turmas na escola, sendo 15 em cada turno.

Além disso, a proposta curricular era baseada no uso de livros didáticos e as aulas eram planejadas sem qualquer participação das crianças, numa perspectiva preparatória.

¹⁰ Dado o fato de que meus estudos e aprofundamentos sobre a BNCC ainda se encontrarem muito precoces e carentes de mais discussões e esclarecimentos sobre seus eixos e intencionalidades de um processo de escolarização na Educação Infantil, não tracei nesse capítulo abordagens e discussões sobre seu conteúdo, tendo em vista que a presente dissertação não tem como objetivo tais encaminhamentos apenas.

As professoras eram obrigadas a apresentar, sempre às segundas-feiras, de cada semana, todo o planejamento semanal e se este não estivesse do agrado da supervisora, o caderno não recebia o visto e tudo deveria ser refeito, conforme consta no artigo intitulado: *Reorganização curricular e formação docente: modificando conceitos e papéis e práticas na educação infantil*, redigido a quatro mãos por duas professoras, a pedagoga atual e a pedagoga que atuou na escola até o ano de 2006 na UMEIRAC:

Até aquele ano, a rotina de trabalho era a seguinte: durante um ou dois meses, conforme o assunto, as professoras *ensinavam* às crianças conteúdos relativos a determinados temas (as unidades de ensino) que eram: corpo humano e higiene, meios de comunicação, meios de transporte, primavera e plantas e animais. Ao fim de cada período, no pátio coberto da escola, com todas as turmas, realizava-se a *culminância* da unidade. As professoras tinham que confeccionar mural na sala a cada mudança de tema. A diretora e a supervisora pedagógica vistoriavam e criticavam a produção docente, o que criava um clima de competição entre algumas professoras. (MATA, SILVA, AGUIAR E NETTO, 2006 p. 3).

Em sua fundação, chamava-se escola Municipal Rosalina de Araújo Costa, mais tarde mudou para Jardim de Infância Municipal Rosalina de Araújo Costa e finalmente foi instituída UMEI Rosalina de Araújo Costa posteriormente a criação das UMEI's no município de Niterói. Em 1989, a Fundação Pública Municipal de Educação, adotou o critério democrático de eleições para diretoras. Isso foi uma alavanca para mudanças relevantes no currículo da UMEIRAC. As mudanças não ocorreram apenas na nomenclatura, mas no corpo docente, direção e proposta curricular. As constantes tensões entre o grupo mais antigo que queria manter o tradicionalismo e o novo grupo que avançava nos estudos de um currículo pensado na criança e com ela, foram convivendo durante algum tempo a duras penas.

Aos poucos, o grupo foi se renovando tanto em pessoas como em concepção de trabalho. Entretanto, mesmo com estudos e discussões constantes acerca da criança e suas infâncias, a homogeneidade nunca foi possível. Daí a necessidade de constante discussão da prática e entraves sobre a construção do currículo atual da UMEI. Segundo Mata (2015, p. 7), a UMEIRAC

Constitui-se como referência de ação coletiva séria, criativa e responsável na Educação Infantil do município de Niterói. Projeto pedagógico de um grupo de professoras que não tem medo de ousar, quando o objetivo é que as crianças cada vez mais se fortaleçam como pessoas, por meio da fala/escuta respeitosa de quem sabe que meninos e meninas pensam, refletem, agem,

duvidam, questionam, nas ações de brincar, porque estão continuamente e curiosamente interessados na compreensão do movimento das pessoas e do funcionamento das coisas no mundo.

Atualmente a UMEIRAC passa por uma constante chegada e saída de professoras, devido aos contratos temporários e a formação em serviço precisa ser constante em nossos planejamentos coletivos para que este currículo seja vivenciado de fato. O interesse por estudar individual e coletivamente é algo que se repete em meio aos professores do Rosalina, pois já há muitos anos o fazemos em forma de curso de extensão até mesmo após o expediente. E nossa prática ultrapassa os muros na realização de Seminários internos com a participação de estudantes e professores de universidades, bem como das professoras da UMEIRAC.

Como uma dessas professoras que partilham sua prática, convido-lhes a passar para a próxima Roda, para conversarmos um pouco mais sobre esses *pensares/fazer*es junto às crianças.

2- Percursos teórico-metodológicos: teoria e prática de pesquisa com crianças

Não nasci, porém, marcado para ser um professor assim.

Vim me tornando desta forma no corpo das tramas,

na reflexão sobre a ação,

na observação atenta a outras práticas

ou à prática de outros sujeitos.

Paulo Freire

A discussão dessa segunda Roda, envolve uma apresentação sobre como realizei a pesquisa que resultou nesse texto dissertativo, bem como os teóricos que a fundamentaram. Também trago como um terceiro ponto desse capítulo, os sujeitos que a construíram, ou seja, as crianças. Mas não somente elas, pois também sou constituinte desta à medida que lanço meu olhar de pesquisadora sobre meu fazer.

Em um diálogo com estudiosos das ciências sociais, no campo da infância e da prática docente aliado a etnografia do trabalho cotidiano vou desenrolando esse fio que perpassa a metodologia aqui empregada, a fundamentação teórica, o contexto do campo e seus sujeitos e o meu fazer enquanto professora- pesquisadora.

2.1- Que metodologia dialoga com minha pesquisa?

A escolha do referencial teórico-metodológico dessa pesquisa foi baseada nos objetivos a que esta se propõe e a forma como é elaborada e concebida. Ao construir uma pesquisa em parceria com os sujeitos de minha pesquisa, na qual o trabalho desperta em mim mais preocupação com o processo de construção e reflexões surgidas nesse decorrer do que com o produto final em si, não poderia lançar mão de optar por outra metodologia que não uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, tendo como procedimentos metodológicos, a minha prática refletida, o caderno de campo, o registro sistemático a partir da descrição densa dos encontros com as crianças, além de registros feitos em meus cadernos dialogando com os fazeres cotidianos destas, *“articulando a pesquisa empírica com a interpretação de seus resultados”*(OLIVEIRA, 2000,p.17).

Segundo Roberto Cardoso de Oliveira, o olhar e o ouvir do pesquisador precisam ser disciplinados durante a pesquisa de campo, no sentido de se complementarem. Nessa perspectiva, essas foram ferramentas valiosas para a construção desse texto dissertativo, pois ao pesquisar meu fazer na escola da infância, era através da *escuta sensível*(Barbier) e olhar atento que interagia com as

crianças e ao mesmo tempo, refletia sobre tal interação. Tal qual afirma Oliveira (2000, p.21), *“evidentemente tanto o ouvir como o olhar não podem ser tomados como faculdades totalmente independentes no exercício da investigação. Ambas complementam-se e servem para o pesquisador como duas muletas”*, no sentido de lembrar que *“a caminhada da pesquisa é sempre difícil, sujeita a muitas quedas”*. E por falar em percurso difícil, entendo que a escrita resultante desse olhar e escuta, é um dos trechos mais tensos dessa caminhada, tendo em vista, que este é o estruturar de tudo o que foi vivenciado no campo, durante a investigação. Ao me inserir no campo do qual sou eu mesma a professora que sofre e pratica ação de investigar, também sofro os conflitos de (re)avaliar o meu fazer enquanto escrevo sobre ele, trazendo para o plano do discurso o que vi e ouvi no campo.

As condições de textualização, isto é, de trazer os fatos observados - vistos e ouvidos - para o plano do discurso, não deixam de ser muito particulares e exercem, por sua vez, um papel definitivo tanto no processo de comunicação *inter pares* - isto é, no seio da comunidade profissional-, como no conhecimento propriamente dito. Mesmo porque há uma relação dialética entre o comunicar e o conhecer, pois ambos partilham de uma mesma condição: a que é dada pela linguagem. (OLIVEIRA, 2000, p.27).

Nossa escrita reflete nossos pensamentos que são construídos a partir da análise do que vemos e ouvimos associado as nossas experiências, numa forma de releitura do que registramos em nossos diários de campo. Por isso, seria incoerente com essa escrita, optar por outra forma de pesquisa, que não a etnográfica.

Embora esta escrita tenha nascido do diálogo com minha prática docente e com o meu fazer cotidiano junto às crianças da UMEIRAC ao longo de alguns anos, durante minha atuação como professora da pequena infância, o foco de minha reflexão objetivou investigar como a criança compreende o mundo a partir de sua própria experiência cotidiana, e como minha prática pode contribuir para isso, sendo assim, não posso compreender esta pesquisa apenas como uma escrita etnográfica definindo-a como uma escrita sobre os outros somente, pois à medida que me pesquiso, também sou sujeito desta.

Além disso, apesar de estar, há bastante tempo, participando na vida diária das crianças, observando tudo o que ali se dá, reunindo dados e analisando acontecimentos cotidianos, fazendo uso desses métodos desenvolvidos na tradição etnográfica, preciso referenciar o caráter qualitativo aqui aplicado. Isso se dá quando

“as professoras produzem conhecimentos em sua própria prática o que significa (re)definir os espaços do saber tradicionalmente estruturados no interior da escola.”(PÉREZ, SAMPAIO E TAVAREZ, 2001, p.103, in GARCIA & FILHO)

Apesar de já ter explicado que não se trata de uma pesquisa do campo antropológico, fidedigna à tradição etnográfica da antropologia, entendo ser importante apresentar que busquei dialogar com algumas características dessa metodologia, principalmente por intencionar escrever o que experimentei no campo junto aos sujeitos da investigação, ou seja, as crianças.

Neste entrelace de experiência e linguagem, percebo que uma não se dá sem a outra na elaboração do texto, o que é característico de uma escrita etnográfica, segundo James Clifford (2014), em seu livro *A experiência etnográfica* ao afirmar que:

Estamos, portanto, longe de uma visão dicotomizada entre linguagem e experiência (seja à primeira vista como “representação” ou como “interpretação” da segunda). A experiência etnográfica é sempre textualizada, ao passo que o texto etnográfico está sempre contaminado pela experiência. (CLIFFORD, 2014, P.11).

O autor ainda acrescenta que a observação participante, como é o caso desta pesquisa, obriga seus praticantes a experimentarem, tanto em termos físicos quanto intelectuais, as vicissitudes da tradução. Afirmando ainda que, esta escrita inclui, no mínimo, uma tradução da experiência para a forma textual (IDEM, p.21). Em parte é o que me disponho a fazer no presente texto: traduzir minha experiência na escola da infância, minha prática na construção conjunta do conhecimento das crianças pequenas em um texto que dialogue com o leitor e o *faça sentir com os ouvidos de modo a ouvir “a voz das páginas”* (COLOMBO ,2014, p.277).

Nesta pesquisa, a experiência da investigação legitima a autenticidade do que é escrito, visto que vivencio a prática cotidiana e complexa na produção de cada experiência narrada. Segundo Clifford (idem, p.32), a experiência do pesquisador pode servir como uma fonte unificadora da autoridade no campo. Vale lembrar que não me refiro a uma experiência produtora de uniformidade, padronização de ideias ou consenso. Na realidade, dialogo com Larrosa (), ao conceber a experiência como produtora da diferença e não do consenso. Nessa proposição, tanto as experiências das crianças entre si sob suas lógicas como as minhas produzem diferenças relevantes nas formas de conceber essa prática docente.

A experiência na escrita etnográfica funciona como um fio condutor da mesma. O texto resultante desta pesquisa ecoará de formas distintas em cada leitor, ao agregar suas intuições, deduções e experiências outras. Clifford insiste nesta convivência necessária entre experiência e etnografia, ao afirmar que:

A experiência tem servido como uma eficaz garantia de autoridade etnográfica. Há, sem dúvida, uma reveladora ambigüidade no termo. A experiência evoca uma presença participativa, um contato sensível com o mundo a ser compreendido, uma relação de afinidade emocional com seu povo, uma concretude de percepção (CLIFFORD, 2014, P.35).

Ainda segundo o autor acima, a escrita que é fruto de uma pesquisa de campo precisa ter uma relação com o mundo. E essa relação só se estabelece pela convivência e participação direta neste. Por esta razão, tento fazer-me o mais real possível ao representar na forma escrita tudo o que tenho vivido e discutido no universo da infância, comprovando o que Clifford diz ao referir-se às escolhas de tradução da pesquisa *“o que é irredutível, em todas elas, é o pressuposto de que a etnografia traduz a experiência e o discurso em escrita”* (CLIFFORD, 2014, p .81).

Nesta pesquisa, não tenho as crianças por objetos de estudo, mas como sujeitos envolvidos num processo do qual também faço parte. Segundo Frederico Neresini (2005, p. 81,82), esta escrita remete a uma pesquisa social dado o fato que:

No contexto da pesquisa social, o pesquisador e seus interlocutores figuram como parceiros da empresa que os vê empenhados a “construir as ideias de modo que se sustentem em pé”. Quando realizamos uma investigação, prescindindo das técnicas que decidimos utilizar, estamos construindo o mundo da pesquisa social em colaboração com os sujeitos que estamos entrevistando, observando, registrando.

Ao optar por essa pesquisa junto às crianças, assumi também a responsabilidade em não tomar o protagonismo nesta ação, mas visitar experiências, respeitando os sujeitos que comigo a vivenciaram e dialogando com eles.

Ao refletir sobre a metodologia aqui utilizada, também dialogo com PÉREZ, SAMPAIO E TAVARES (2001, p 93.), lembrando que esse é *“um processo que se constrói no diálogo, na troca, na parceria, mas também no confronto de “antigas” e “novas” teorias”*. Por muitas vezes precisei travar enfrentamentos, confrontando sim teorias que pareciam dialogar com a escrita em parceria com as crianças, mas que

acabavam por afastá-las ou invisibilizá-las. Por isso, novamente destaco o quanto esse processo de construir com em vez de para as crianças, é fundamental e desafiador na autoformação docente.

2.2-De escolhas teóricas e políticas: Afirmando o desafio de pesquisar com as crianças

A pesquisa se fundamentou em metodologias participativas com as crianças (FARIA, DEMARTINE, PRADO, 2002; MÜLLER, CARVALHO, 2009, TAVARES, 2003), intencionando que estas sejam reconhecidamente sujeitos e não objeto do estudo, fugindo de uma relação adultocêntrica e colonialista da infância (FARIA E FINCO, 2012). Além disso, tive como principal fundamentação e inspiração WARSCHAUER, (1993) e FORMOSINHO (2007), tendo em vista a relevância de seus registros na elaboração desta investigação.

Esta escrita também foi subsidiada pelos documentos oficiais da educação infantil, os quais apresentei com mais precisão anteriormente, como aparato legal à essa concepção e também como suporte à uma educação na pequena infância que compreenda as crianças como atores sociais.

A sociologia da infância, na qual essa pesquisa apoia-se, muito contribui na escolha metodológica de investigação com a criança. É através dela, por volta da década de noventa, que as crianças começam a ter maior visibilidade na sociedade e também nas pesquisas acadêmicas. A metodologia usada nas pesquisas com crianças foi se diversificando à medida que os estudos sobre estas possibilitavam uma concepção de investigação mais próxima da pluralidade do universo infantil.

Investigar como a criança compreende o mundo a partir de sua própria experiência, segundo SPINELLI & QUINTEIRO (2015, P.359), é fundamental para uma pesquisa de qualidade e significado tanto para o sujeito como para o pesquisador. Daí a relevância da pesquisa qualitativa neste trabalho, para que a criança seja de fato um sujeito concreto, participante e ativo em todo esse processo.

Resgatar o lugar social da criança, dessa maneira, envolve desconstruir a nossa relação com a infância marcada por uma concepção “adultocêntrica” para uma outra que a toma como um sujeito histórico. E, principalmente, considerar a relação de dependência da criança como um fato social, e não

um fato natural. Desse modo, ao problematizar a criança como sujeito e testemunha da pesquisa, busca-se entendê-la não como um sujeito meramente biológico, psicológico ou social, mas sim como um sujeito concreto [...] (SPINELLI & QUINTEIRO 2015, p.364/365).

Nesse movimento busco desviar-me do olhar viciado e focado numa perspectiva distante desta criança. No entendimento de que

[...] os desvios nos aproximam dos modos como as crianças se apropriam da ciência, dos conhecimentos, do mundo das coisas e das coisas do mundo, tanto quanto nossa intuição, imaginação e curiosidade fundam outra lógica de conhecer e pesquisar. (PEREZ & SILVESTRI, 2017, p.6).

Na busca por entender e refletir sobre quem são essas crianças com as quais me sinto desafiada em meu fazer na escola da infância, prossigo escrevendo, construindo e desconstruindo paradigmas nessa pesquisa.

2.3- Quem são e de onde vem os outros sujeitos desta investigação?

Os grupos pesquisados contam em média com 20 crianças, com idade entre 5 e 6 anos. A maioria delas, é matriculada por suas famílias na UMEIRAC por volta de 3 anos completos e permanece nesta até os seis. A maior parte das crianças não procede de família nuclear¹¹, sendo uma pequena parte do grupo, filhos únicos e os demais com um ou dois irmãos. A maior parte das crianças do grupo pesquisado é proveniente das camadas populares e suas famílias parecem enfrentar problemas econômicos e sociais. Quanto ao padrão étnico e racial, há em média, duas ou três crianças negras por grupo. Cada grupo de referência conta com apenas uma professora regente, mesmo tratando-se de uma escola de educação infantil. É importante destacar que há também, em cada grupo de referência, cerca de duas crianças portadoras de necessidades especiais com laudo, as quais contam com uma professora de apoio especializado.

¹¹ A família nuclear, segundo um padrão tradicional, tem como principal característica o fato de um conceito de família, que toma como referência o grupo familiar formado por pai, mãe e filhos.



Desenhos do GREI 5-D/ 2016 feitas pelas crianças



A diversidade cultural e social encontrada nos grupos de crianças, compõe elementos que enriquecem e dão maior abrangência à pesquisa, dado ao fato de vivências e culturas múltiplas que, na interação cotidiana, convivem e respeitam as peculiaridades individuais.

A escolha por investigar “conversando” com as crianças e/ou refletindo sobre o que conversam, dialoga com os pressupostos metodológicos de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico por dar-se usando como principal mecanismo, as rodas de conversa, para possibilitar o conhecimento da criança a partir dela mesma, (SPINELLI & QUINTEIRO (2015 p.355/356).

Nesta investigação não há um observador que fica posicionado em seu lugar, alheio aos acontecimentos cotidianos, apenas registrando o que seu “objeto de

pesquisa” faz. Aqui, sou eu também um dos sujeitos, parte que vivencia e pesquisa com e não as crianças. Sou parte da pesquisa tal qual os sujeitos/crianças que desta são parceiros. Desta forma, à medida que pesquiso, também sou pesquisada.

Esse ir e vir acaba por promover uma reelaboração de meus focos de interesse durante a pesquisa. Assim, me aproprio da afirmação de D. (GREI5-D/5 ANOS) ao dizer que neste processo *“todo mundo é pesquisador!”*

A abrangência da afirmação acima abraça-me! As questões que envolvem os acontecimentos cotidianos da escola inquietam-me e mobilizam-me a pesquisar e refletir sobre minha prática e sua relevância na vida desses sujeitos com os quais interajo.

A relação entre diferentes práticas no contexto da escola da infância, mais precisamente, nas discussões sobre o que e como se ensina, delega uma relação de poder perigosa, caso não seja considerada a horizontalidade necessária a esse processo com as crianças. Tal horizontalidade, sobre a qual discorre Boaventura, (OLIVEIRA, 2008), conduz a uma reflexão minha sobre o dispositivo que vem a ser tema dessa escrita. Como convivem os diferentes conhecimentos trazidos para a Roda pelas crianças?

Considerando essa horizontalidade como ponto de partida e condição *sine qua non* da concorrência entre os conhecimentos, Boaventura lembra que o ponto de chegada não está pré-definido e argumenta que o conhecimento a ser produzido nesse processo depende do modo como se dará o processo argumentativo no interior das comunidades interpretativas. (Oliveira, 2008, P.61).

Nesse processo de caminhar numa perspectiva sem o ponto de chegada estabelecido, pré-determinado, numa construção de constante revisitação da prática, nós enquanto professores da pequena infância, somos impulsionados a investigar novas teias/saberes e construir conhecimentos outros, além dos que nos são dados pelo paradigma em vigor, tornando-nos também sujeitos no processo educativo.

A recuperação, portanto do sujeito na produção de conhecimento requer que a superação da dicotomia e o novo paradigma que dela emergirá revalorizem

os estudos humanísticos, desde que as próprias humanidades- que na modernidade estiveram fundamentadas na cisão homem/natureza- sejam profundamente transformadas. (Oliveira, 2008, P.28).

Dado essa necessidade de uma busca constante por parte da professora enquanto “*professora-sujeito, autora da sua prática cotidiana e do projeto de educação infantil*” (GARCIA & FILHO(orgs.),2001,p.82) a investigação torna-se parte importantíssima de sua formação,

(...) partindo do princípio de que o conhecimento é um processo permanente, mas sempre provisório, múltiplo e multidimensional, transversal e rizomático, inserido numa rede complexa de crenças, valores e prática cotidiana como um espaço privilegiado de produção do saber (Ídem).

Muitos conceitos e crenças minhas em relação a prática docente com crianças pequenas, foram revisitados, reconstruídos ou reafirmados durante minha formação continuada/pesquisa/reflexão, nesse processo de *prática-teoria-prática*. Pois “ o movimento de partir da prática, teorizar sobre ela e retornar à prática, confirmando-a ou não” (PÉREZ, SAMPAIO E TAVARES, 2001, p.83, in GARCIA & FILHO) Desta forma, percebo que “*esse movimento possibilita que a professora viva a aventura de ousar e descobrir, de ir construindo, num processo coletivo de apropriação de conhecimentos, a autonomia no seu trabalho*” (idem).

Colocar-se como um dos sujeitos na pesquisa da própria prática não é algo fácil, nos tira da zona de conforto de quem reflete sobre o fazer do outro, visto que

a professora que reflete sobre sua prática, que investiga o processo vivido pelos seus alunos e por ela mesma, vai descobrindo que há outros significados que precisam ser explicados (MARTINS, 1993) e vai tornando-se pesquisadora-professora pesquisadora (PÉREZ, SAMPAIO E TAVARES,2001, p.85, in GARCIA & FILHO).

As autoras ainda destacam a relevância da pesquisa na prática docente trazendo um trecho de Freire, de seu livro *Pedagogia da autonomia* para a discussão ao destacar que “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca em sua formação permanente, o professor se percebe e se assume, porque professor, como pesquisador (FREIRE,1997, p. 32) apontando que o indagar pode tornar-se como ferramenta valiosa neste processo de *(auto) formação*. Ao narrar tais experiências, vou estabelecendo reflexões a cerca desse fazer.

Tal procedimento se fundamenta numa concepção que vê a narrativa como dispositivo detonador de um processo de reflexão, onde o sujeito-autor

constrói a trama narrativa a partir de seus interesses e necessidades (PÉREZ, SAMPAIO E TAVARES, 2001, p.86, in GARCIA & FILHO).

Nesse processo de construção e reconstrução do conhecimento, deparo-me com um aprofundamento teórico sobre como acontece esse processo em mim e nos sujeitos com os quais dialogo. Entendo-me como uma professora pesquisadora à medida que busco refletir sobre minha prática ressignificando as experiências vividas neste contexto; afirmo ainda que isso pode ser o eixo condutor de minha investigação, tendo em vista que o sentido da pesquisa torna-se obsoleto se não provocar uma autorreflexão de minhas ações, tendo a consciência da incompletude, o que segundo Freire (2002, p. 61) “[...] a inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca.”

E por que pesquiso? Acredito que Freire (2002, p.14) tenha essa resposta ao transcrever aqui suas palavras: *“Pesquisa para constatar, constatando, intervenho intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”* Freire ainda complementa a definição de professor pesquisador acrescentando que: *“Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude.”* (IDEM, p.21). E é assim que partimos para mais uma Roda, colorida de outras Rodas e envolvida em reflexões sobre cada experiência vivida, no movimento em que a prática docente *“dá-se como texto para ser lido por muitos”* (PÉREZ, SAMPAIO E TAVARES,2001, p.87, in GARCIA & FILHO).

3.- ¹²As ¹³Rodas de Conversa como um dispositivo epistêmico e curricular na UMEIRAC.

Remexo com um pedacinho de arame nas minhas memórias fósseis.

Tem por lá um menino a brincar no terreiro...

(...)O menino cangava dois sapos e os botava a puxar o carrinho.

*O menino também puxava, nos becos da sua aldeia,
por um barbante sujo umas latas tristes.*

O menino é hoje um homem douto que trata com física quântica.

*Mas tem nostalgia das latas. Tem saudades de puxar
por um barbante sujo, umas latas tristes.*

Manoel de Barros

A Roda como um espaço de diálogo e conversa é um costume/prática cultural muito antiga entre as pessoas, entre os diferentes grupos humanos. Sua composição proporciona algo que só é possível por ser esta como é, circular. Ela remete a uma linguagem que fala mais que as palavras: o olho no olho! Entendo que quando estamos dispostos em roda torna-se possível (ou não) estar em contato com o olhar do outro e efetivar uma construção mais coletiva, não apenas com os olhos, mas com a sensibilidade em perceber o outro e atentar ao que ele expressa. Na história da humanidade, a Roda é um dispositivo usado em diferentes contextos e culturas, tais como o sentar-se em Roda ao redor de uma fogueira para contar “causos”, ou o brincar em roda com as cantigas. Indo mais distante, posso ainda falar das arenas, em que as pessoas se aglomeravam em roda para assistir aos “espetáculos”, enfim,

¹² Essa escrita foi inspirada no livro A Roda e o Registro de Cecília Warschauer citado na bibliografia deste trabalho.

¹³ Reafirmo aqui que a escrita dos termos Roda de Conversa e Registro com inicial maiúscula remetem a referência de especificidade destes no contexto aqui discutido. Não se trata de qualquer roda, mas da Roda de Conversa e de uma forma peculiar de registro.

a Roda em si não é nenhuma descoberta inovadora, as formas e as intencionalidades de realizá-la é que podem variar.

Refletindo sobre sua composição circular, assemelhando-se a uma aliança, onde não se pode precisar seu início ou fim, acho possível uma conjectura com seu uso, com sujeitos envolvidos num movimento de fala/escuta em torno de um eixo em que todos têm o mesmo direito e liberdade de participação. Na Roda somos (ou deveríamos ser) iguais em nossas diferenças e diferentes em nossas semelhanças.

Warschauer desenha a Roda como:

[...] reunir indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica. São, as vezes, atravessados pelos diferentes significados que um tema desperta em cada participante. Este momento significa estar ainda na periferia de um espiral onde as diferenças individuais e as subjetividades excedem as aproximações. A constância dos encontros propicia um maior entrelaçamento dos significados individuais, a interação aumenta criam-se significados comuns, às vezes até uma linguagem própria. (WARSCHAUER, 1993, P.46).

A autora parece estabelecer um diálogo intenso com a roda de conversa e as formas em que esta se dá. Destaca os diferentes atravessamentos em cada sujeito e eu acrescento que a partir destes ressurgem novos olhares, perspectivas e objetivos em relação a sua construção e funcionalidade no contexto da pequena infância.

A Roda que desenho na presente pesquisa é tida como um dispositivo usado com crianças pequenas, numa relação dialógica em que a linguagem surge naturalmente e em formas distintas e peculiares a contextos diversos. Pode-se entendê-la como uma proposta de diálogo horizontal em que o direito à fala é um dos pontos mais relevantes e respeitados, o qual se equipara ao direito de ser ouvido pelos participantes (nesta proposta, não se trata mais de apenas componentes desta) da Roda. Nessa perspectiva, as crianças e professores se apropriam da Roda não apenas como uma formação ou disposição para se posicionar no ambiente, mas como um espaço, um dispositivo ou um local.

E para que serve a Roda? Há sentido nesta prática?

A Roda serve pra gente conversar e resolver as coisas.

J.G. GREI 5-D/2016

A fala desta criança reflete uma liberdade de participação na Roda. Ela parece se apropriar deste lugar como uma oportunidade de se expressar, de “resolver as coisas” mesmo que não seja tão pacificamente, com opiniões comuns a todos. Aprendendo que o que me causa estranhamento inicialmente, pode ser apenas aquilo que ainda não olhei mais de perto, com mais abertura e aceitação.

O fazer a Roda, pode ser o desejo, de fato, de sair das cadeiras para sentar-se no chão, junto aos amigos e brincar como uma tática de fuga da rotina, mas neste contexto aqui desenhado, eu pude ver que realmente as crianças queriam estar ali pra chamar para si a atenção de todos, principalmente a minha, e fazerem-se ouvidos. E me levou a refletir sobre o quanto negamos, mesmo que inconscientemente, por vezes, esse e outros direitos das crianças em detrimento dos afazeres e demandas do sistema.

Essa concepção da Roda como ferramenta e local do diálogo, das discussões, deliberações e descobertas é percebido de forma clara ao ouvir colocações como a de D.G.¹⁴

“Eu acho que to tendo uma idéia. Tia faz a roda para eu falar?”

(D.G. 5 anos – GREI 5-F) /2015)

¹⁴ Em relação a identidade das crianças participantes desta dissertação, optei pelo uso das iniciais de seus nomes como forma de identificação do que disseram ou fizeram. Mesmo diante de suas devidas autorizações, achei melhor preservar suas identidades.

Atendendo ao pedido dele faço essa Roda e aproveito para avisar que seu lugar continua aqui, caro leitor. Quando fez esse pedido, assim como outras crianças o faziam também diariamente, eu me perguntava: porque ele não fala o que está querendo, sem que esteja na Roda?

Entendo que esta criança sabia que não precisava estar em Roda sempre que tivesse algo a falar, mas sabia da relevância do que diria e que seria cabível da aceitação dos demais amigos do grupo para se realizar. Neste caso, fazia-se necessário estabelecer esta forma de assembleia para deliberação ou não das questões colocadas pelas crianças.

Aos poucos fui percebendo o quanto aquelas crianças já haviam assimilado nossa Roda, como um espaço de liberdade, de criação, de expressão, de discussão... um lugar em que todos seriam ouvidos mesmo que fosse pra discordar.

As Rodas a que me refiro, aqui, fazem parte do cotidiano da UMEI Rosalina de Araújo Costa, escola na qual atuo como professora da infância há quase cinco anos. Nesse tempo escolhi trabalhar com os grupos de GREI's -5, constituído por crianças de 5 anos de idade. Tais grupos variam entre 18 e 20 crianças composto por meninos e meninas.

As Rodas de Conversa funcionam como um dispositivo pedagógico de experimentações diversas. Me aproprio do que diz López (2008, p.14), para definir esse lugar: “Esse dispositivo pedagógico é concebido como uma espécie de comunidade científico-filosófica em miniatura que procura fazer com as crianças se tornem mais dialógicas.” A Roda torna-se o lugar de uma forma de produção de conhecimentos com sentidos para a vida. Ali se constitui saberes que não são simplesmente passados para as crianças, mas de fato vivenciados por elas. López (idem, p.11) ainda diz que: “Enquanto o saber diz respeito à informação e seu acúmulo, à memória, o pensamento tem a ver com o acontecimento, com sentido, e o sentido não é algo que se possui, mas uma relação que se estabelece.” É essa relação que vejo em D. o que se falava na Roda tinha sentido pra ele e, se não tivesse, ele, assim como os outros, podia discutir, discordar, modificar ou acatar.

A disposição de todos em círculo, sentados lado a lado, no chão em tapetes, na varanda da casinha ou no gramado dos parques, propicia o encontro com o outro, com o olhar de quem fala ou ouve. Acredito que a experiência de ser ouvido impacta ainda mais do que o falar em si. Isto implica em sentir-se participante ativo no processo. Neste contexto, acontece uma educação formadora de sujeitos reflexivos, indagadores. López (idem, p.15), usa o termo “educação para o pensar”, do qual lanço mão aqui para classificar o processo que narro: “[...] *uma educação para o pensar, ou seja, como um caminho para a formação do pensamento e para uma formação dos indivíduos através do pensamento.*”

O processo educativo, que já passou por tantas transformações ao longo de sua história, dando ao professor papéis diversos e atribuições tão complexas, hoje é trazido nesta dissertação como um espaço de formação do pensamento. Pensamento este que em alguns momentos era tolhido pelo sistema, em outros era limitado ao que estava nos livros didáticos num processo de igualar seres desiguais, como Geraldi (2004, p. 14), faz referência: “*E como a escola ensina ‘verdades de forma verdadeira’, e neste ‘sentido’ a escola, e a educação que ela fornece, seria o espaço privilegiado de construção das igualdades sociais entre sujeitos desiguais.*”

Ao longo de meu processo educativo, não me recordo de ter vivenciado por muitas vezes experiência da Roda de Conversa, no sentido a ela atribuído por Cecília Warschauer (1993, p.46), em seu livro *A Roda e o Registro*. Ela define a Roda “como uma reunião de indivíduos com histórias e vivências distintas para dialogar cada um atravessados por maneiras peculiares de pensar, sentir e se expressar”. É interessante como essa expressão nem sempre se dá por meio da oralidade. Logo, em um dos primeiros contatos com meu grupo de referência, em 2015, deparei-me com uma situação nova, ao menos para mim, em relação à Roda de Conversa que foi mais ou menos assim, segundo o registro em meu caderno de campo:

Hoje foi o primeiro encontro com meu grupo de referência. Como ainda não nos conhecíamos, propus às crianças que fizéssemos uma roda de apresentação. A ideia foi aceita por quase todos, exceto Evelyn, que começou a chorar de cabeça baixa na mesa. O fato se seguiu do seguinte comentário:

Ela é assim mesmo! Ano passado só ia pra roda obrigada, quando ia... sempre chorava nessa hora!

Fui até ela para tentar conversar, mas ela só chorava. Então eu disse

Querida, pode ficar aí. Você só precisa vir pra roda se quiser! E se preferir você pode participar da conversa aí

Ela deu um suspiro e parou de chorar. De vez em quando, me olhava e abaixava a cabeça novamente. E a conversa na roda continuava. Eu não conseguia memorizar os nomes das crianças, trocava a toda hora e eles demonstravam sua insatisfação e em seguida me corrigiam em um tom sério. Então lancei o problema para eles resolverem. Eu havia feito um crachá com meu nome e prendido em minha blusa. Expliquei pra eles o que era e pra que servia. Essa discussão foi muito engraçada! Eles falavam assim:

*Poxa tia Andréa, a gente não erra seu nome. E a gente aprendeu hoje! Eu não sou Hugo, sou Hiago...
(H.5 Anos- GREI 5-F/ 2015)*

Depois de muita conversa, sugestões, reflexões, as crianças perguntaram se poderiam usar um crachá como eu. Eu disse que sim, mas tal como eu fiz o meu, eles precisariam criar o deles. Pra minha surpresa, Evelyn pegou o material e veio pra roda confeccionar o dela.

Vejo que terei que dar mais atenção aos motivos que a fazem chorar quando fazemos a roda...

(meu registro, após o encontro em 26/02/2015)

Refletindo sobre esse fato, percebo que as formas de interação são múltiplas, tendo em vista que cada sujeito interage a seu modo. O fato de não querer sentar-se a roda repetiu-se por mais algumas vezes. Percebi que essa menina era extremamente tímida e que o fato de falar em público causava-lhe desespero. Entretanto, com o passar do tempo, não precisei mais convidar Evelyn para a Roda, pois ela sentava-se com o grupo e falava quando e se quisesse.

Warschauer (1993) denomina a Roda como uma construção própria de cada grupo, com características e ampliações comuns. Eu acrescentaria que também é uma construção peculiar a cada indivíduo. A experiência dá-se de formas diferenciadas em cada contexto, grupo ou criança.

Lembro-me de uma Roda que foi uma confusão tremenda. Estávamos prestes a escolher o nome para nosso amigo da turma¹⁵ e o sinal bateu. Era a hora da saída. As crianças não queriam ir, mas foram. Eu acalmei-as dizendo que no dia seguinte continuaríamos e elas se alegraram, saindo da sala em alvoroço. O meu registro deste dia mostra como a roda pode ser imprevisível e capaz de mudar expectativas:

¹⁵ O Amigo da turma é um dos projetos permanentes da UMEIRAC, explicados no capítulo anterior.

Hoje o dia foi incrível! Eu e Claudete (professora de apoio especializado de uma criança do grupo) ficamos em “crise” na roda de conversa. As crianças chegaram eufóricas e falantes demais. Achei que fosse a ansiedade em continuar o assunto do dia anterior. Logo fizemos a roda, nos cumprimentamos, cantamos, contamos os presentes, registramos no quadro com desenhos e numerais.

Após isso, começaram a contar suas novidades, eu, ansiosa aguardava pela retomada a escolha do nome do amigo da turma...

E eis que P.H diz:

Ô tia, eu tive uma idéia da gente montar uma banda igual da novela da televisão! Com um monte de instrumentos pra tocar. Pode?

P.H. -5 Anos- GREI 5-F/2015

Eu olhei pra Claudete meio que em busca de uma resposta... e na tentativa de persuadi-lo, eu disse:

Mas uma banda? Não temos instrumentos, nem professor de música... como seria isso?

E continuou...

Logo H. falou:

Ué? Vamos pedir pra diretora. Ela acha e ai você ensaia a gente!

Elegeram uma comissão e lá foram eles. Ao vê-los voltar de mãos vazias, confesso que senti um certo alívio. As demais crianças ainda na roda, perguntaram pelos instrumentos e eles, mais do que orgulhosos disseram:

A tia Leila procurou os instrumentos com a gente e achou. Mas eles estão muito sujos. Ela pediu para o tio Jeferson limpar e trazer pra cá.

Agora é só a gente escolher o nome da banda!

E assim surgiu um novo projeto, inesperado! Que aconteceu em meio a outros e dialogou com estes. Lidar com os imprevistos do cotidiano não é tarefa muito fácil para nós, professoras. A forma que encontrei foi fazer deles um fio condutor a outros fios, capazes de ligar e entrelaçar conhecimentos diversos.

Concebo a Roda de conversa como o dispositivo usado pela professora para tecer desde a rotina diária das crianças, até a elaboração de textos, planejamento de projetos, resolução de problemas de convivência e porque não uma forma de burlar um currículo praticado? Um fio desse tecido puxa outro que acaba, talvez formando um desenho outro que não o “esperado/planejado”.

E por falar em fios... acabo lembrando-me de uma personagem que usou muito bem o fio da palavra para manter conectado a esta, alguém que parecia não se ligar a mais nada. Refiro-me a Sherazade, a heroína das 1001 Noites, que tecendo as palavras com muita habilidade em suas narrativas não só livrou-se da morte, como fez pulsar novamente o gélido coração do sultão desacreditado no amor (TAVARES, 2005). A meu ver, o poder da palavra excede sua mera pronúncia e seu alcance ultrapassa qualquer limite ao se encontrar com o outro que, ao entrar nessa teia comunicativa, prende-se, encanta-se e tece junto.

A arte de tear seja com palavras, com olhares atenciosos, com ouvidos sensíveis é um atributo necessário a professora que vê o processo educativo além de meros conteúdos. Esse envolver o outro, até que ele se apaixone pelo processo ao ponto de não querer mais afastar-se desse, por tê-lo como seu, também é, ou precisa ser, foco principal da Roda de Conversa. Neste aspecto, é fundamental o escutar que Madalena Freire define, de forma muito peculiar, como: “[...] receber pontos de vista do outro diferente ou igual ao nosso, abrir-se ao entendimento”. “abrir-se ao entendimento” “abrange estar com disponibilidade para romper paradigmas, considerar outros saberes além do que traz e ampliar conceitos do novo, do diferente e/ou do inesperado.

O papel da professora é fundamental em todo esse processo. Seu olhar sobre a Roda, a relevância desta no processo de produção do conhecimento e a forma de acolher o que se diz ou faz nela, é o que dará a Roda a capacidade de formar essa imensa colcha de retalhos construída a partir da interação entre crianças e adultos, criança-criança e conhecimentos, enriquecida com as múltiplas leituras de um ou mais temas nela sumidos e discutidos. Acho relevante para essa escrita trazer pra essa nossa Roda os olhares de algumas professoras¹⁶ do Rosalina, em diferentes funções e interações com as crianças, sobre esse dispositivo:

¹⁶ Carla Andréa- Orientadora Educacional da UMEI Rosalina de Araújo Costa. Graduada em Pedagogia/ UFF, especialização em Vurrículo/UFF, Mestrado em Educação/ UFRJ, Doutoranda /UFRJ. Pesquisadora do Núcleo de estudos e Pesquisa em Currículo (UFF) e do Leduc (UFRJ)

Denise Alves dos Santos Silva, Professora de apoio especializado de J.P. e T. K. (criança do GREI 5-E, portadores de Síndrome de Dow e Paralisia Cerebral, respectivamente.) Graduada em Pedagogia com Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Salgado de Oliveira.

Carla Andréa, nossa Pedagoga na UMEIRAC

A Roda de conversas na educação infantil constitui-se num ensaio/esboço de uma assembleia, do exercício da democracia, é um lugar de suma importância, onde diálogos são tecidos e deliberações coletivas construídas sobre determinadas questões.

Além disso, é onde surgem reflexões, reelaborações de pensamentos, divergências, disputas, consensos.

Para a criança pequena falar sobre o que pensa, sobre o que fez e sobre o que deseja, na perspectiva dialógica, é algo fundamental para a promoção do seu desenvolvimento.

Sempre estimei a participação das professoras de apoio especializado, em nossas Rodas, junto de “suas crianças NEE’s, na tentativa de, de fato, incluir ambos em nossas conversas e deliberações, a fim de que atuassem como sujeitos e não espectadores desse processo. Infelizmente, esse movimento nem sempre acontecia de acordo com a proposta curricular da UMEIRAC, devido ao fato de todas as professoras de apoio especializado serem admitidas via contrato temporário. Entretanto, a medida que algumas professoras de apoio vivenciavam essa prática cotidiana, as assimilavam (ou não) podendo tornar-se preciosas parceiras nessa prática. Trago a seguir a concepção de Roda de Conversa na perspectiva de Denise (trabalhou junto ao GREI-5 em 2015) e de Claudete (trabalhou comigo no GREI-5F, EM 2016)

Claudete Ferreira- Professora de apoio especializado de J.B. (criança do GREI 5-F, portador de Espectro autista).
Graduada em História e Pós-graduanda em Gestão Escolar.

Elma Soares Pinto- Professora do GREI5-D/2015- Graduada em Filosofia com Especialização em Supervisão Escolar.

Esta atividade era muito esperada. Quando a professora regente falava: "- Vamos nos sentar em círculo para falarmos das novidades", eles ficavam entusiasmados, doidos para chegar a sua vez de falar.

Esta atividade era muito importante para as crianças se expressarem e se desenvolverem oralmente. (Denise)

Um momento muito aguardado e compartilhado pelas crianças que estavam sempre cheias de novidades e ansiosas pelos informes da tia Andréa. Muitas vezes vi o planejamento tão bem elaborado com as sugestões de rodas anteriores, ser alterado mediante aos acontecimentos da rodinha. As crianças do GREI5-F, iam criando naqueles momentos..." planejando o que gostariam de vivenciar na UMEI e sempre acreditavam em suas ideias por que sabiam que a professora Andréa transformaria, de alguma forma, seus sonhos em realidade...ainda me pego rindo, quando relembro as formas mirabolantes para tornar sonho em realidade, que o diga o nosso "**Oscar Niemayer**" (Claudete)

Embora a Roda de Conversa seja um dispositivo comum as professoras da UMEIRAC, a apropriação desta dá-se de diferentes formas de apropriação. A experiência é individual e peculiar a cada grupo de referência. Vejamos o relato da professora Elma, da sala verde:

Roda de Conversa

Um dos momentos mais aguardados pelas crianças e por mim (professora regente), é a Roda de Conversa- a rodinha. Nela, as crianças estão naturalmente dispostas a divagar e pensar ideias, incluindo aquelas que alguns adultos, já perderam o interesse há muito tempo.

A Roda de Conversa é uma prática com grande aceitação por parte das crianças é um desafio constante no dia a dia do professor; já que o mesmo deve encontrar o equilíbrio entre o seu "eu" construído e em construção ao longo da vida pessoal e profissional e que passou e passa por várias demandas curriculares, com minúcias, sociais e afetivas no intuito de viabilizar a construção de significados compartilhados que necessitam da individualidade e da interatividade ao mesmo tempo.

A relação educador-educando não deve ser uma relação unilateral, pois para que haja um processo que possibilite a construção coletiva do conhecimento, é necessário que esta convivência esteja baseada no diálogo.

Nessa relação de construção de conhecimento, o professor fala, mas também ouve, ou seja, dialoga com as crianças e permite que esta aja mentalmente sobre os objetivos e conseqüentemente, construa uma representação de si mesmo como alguém capaz.

Diariamente, crianças e professores se sentem instigados a interagir compartilhando informações Conhecimentos prévios (que são trazidos por todos) e outros novos horizontes culturais onde, tanto professores como crianças, estão cientes de suas responsabilidades através dos desafios lançados como possibilidade de construção do novo.

Logo, em um ambiente onde o diálogo é o elemento norteador para a construção do conhecimento em uma dimensão reflexiva, ocorre o crescimento da cumplicidade entre professores e crianças.

Considerações sobre A Roda de conversa fornecida pela professora Elma- GREI5-D/2015

Ao trazer para este texto as considerações de outras professoras da UMEIRAC, sobre as Rodas de Conversa, o faço na intenção de apresentar olhares além do meu sobre esta. Todavia, é possível perceber que a rotatividade de professores contratados é uma triste realidade que interfere também na concepção do que é o currículo praticado no Rosalina. Não que o que dizem seja errado, apenas ainda estão entendendo a concepção de crianças/infâncias que envolve essa prática.

Dentre as concepções de Roda de Conversa transcritas nesse texto dissertativo, destaco a forma que as crianças entendem por Roda de Conversa e a relevância que lhe dão em nossa rotina diária em suas narrativas, na tentativa de mostrar o que as crianças pensam da Roda de Conversa, o que esperam dela, qual a relevância da Roda de Conversa em seu cotidiano. Transcrevo alguns relatos que expressam um pouco de como esse dispositivo é compreendido por elas:

Ih gente! Hoje a gente nem fez a roda!!! (P.H.)

Tia Andréa, hoje nem deu tempo de eu apresentar a história do meu desenho pros colegas na roda!!

P. H. - 5 anos - 2015 - GREI 5-F

Na Roda, a gente descobriu que autorretrato é que a gente mesma desenhando o nosso retrato. A Roda é boa pra descobrir as coisas.

(L. GREI 5 F / 2015)

A gente falou na Roda que é pra colar o papel que tem os números e as letras pra saber o que tem na garrafa pra não beber o negócio errado. A gente fala das letras na roda.

(M.A. GREI 5-F / 2015)

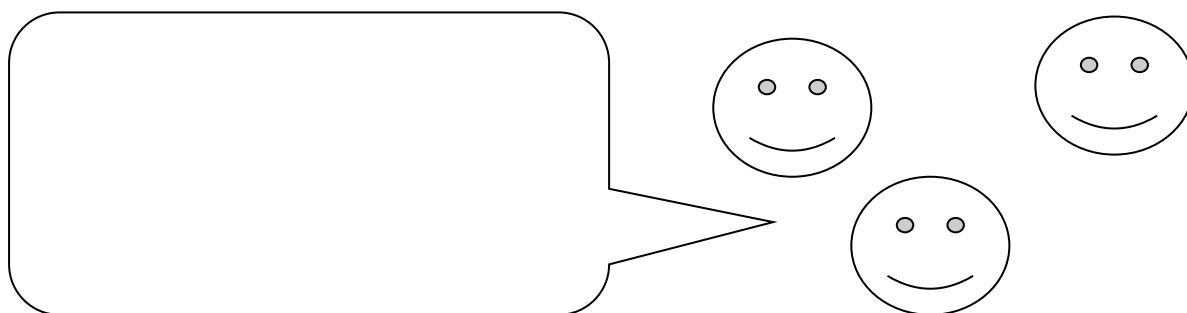
A Roda serve
pra conversar.
Hoje
conversamos
sobre a festa
junina que P.
viu.

(R. GREI 5-F /
2015)

A gente fala muito na Roda e se
apresenta. Quando a tia não faz a
Roda é chato.

(D. GREI 5-F / 2015)

Não poderia, prezado (a) leitor (a), esquecer que seu espaço de interação, mesmo que hipotético, também compõe este tecer de olhares sobre a Roda.



Além de ampliar a capacidade comunicativa, as possibilidades de socialização, a produção de cultura, na Roda de Conversas alguns paradigmas também podem ser discutidos e alterados. É comum, após a finalização de trabalhos, as crianças pedirem para apresentá-los aos amigos na Roda. Além de vencer a timidez em público, os pequenos explicam o processo de feitura e recebem críticas e elogios dos colegas. É claro que não é um fator recorrente a todos, pois em alguns casos isso ainda é algo quase impossível, até mesmo para os adultos. Mas ao ver os colegas fazendo tão

naturalmente suas apresentações, os demais acabam por apropriar-se também desse fazer e passam a desejar apresentar-se também.

3.1- Uma Roda nunca é igual a outra. O coletivo infantil como uma comunidade investigativa

No GREI-5F, grupo com o qual interagi em 2016, vivenciei dentre muitas outras, mais uma experiência que me levou a refletir um pouco mais sobre os conhecimentos emergidos no cotidiano das crianças e, naturalmente, discutidos nas Rodas de Conversa.

Este texto é parte dos registros em meu diário de campo, sobre um projeto realizado com um grupo de vinte crianças de 5 e 6 anos, da UMEIRAC surgido da proposta da equipe pedagógica e corpo docente, de realizarmos, como atividades iniciais do ano letivo, projetos de investigação¹⁷. Até aí não havia nada de diferente do que já fazíamos nos anos anteriores. O desafiador era que estes deveriam surgir das crianças em seu cotidiano, através de observação constante as suas conversas, curiosidades, achamentos e questionamentos, logo no início do período letivo, no tempo de acolhimento, reconhecimento do espaço, da professora, e do próprio grupo de referência. Lançar o olhar para as curiosidades das crianças ao explorarem o “novo”, sem ao menos “conhecê-las”, tirou-me de fato da minha zona de conforto provando que: *“o estranhamento que provoca deslocamentos exige o exercício de outros “modos de olhar “as crianças e suas operações cotidianas-invenções e descobertas que provocam desvios e nos lançam no inusitado (para a escola) espaço de liberdade e criação. ” (PÉREZ, 2015, p.56).*

A proposta ia ao encontro de Freinet (1979) que afirma que: *“O trabalho na escola deve ser visto não só como um meio didático, mas como uma prática ligada à vida e ao contexto social das crianças.”* Freinet parecia não ver sentido no isolamento da experiência prática no campo educacional e defendia a solidez de uma pedagogia infantil, voltada para a atualidade social e política no sentido da história, e que deveria

¹⁷ O projeto de investigação é uma proposta de que a partir de uma curiosidade das crianças, se construa um índice e se investigue o tema até que se esgotem as questões surgidas.

“caminhar em sintonia com a vida”. Bem, assim deveríamos caminhar na construção de conhecimentos em sintonia com a vida das crianças, muito atentas às suas curiosidades e percepções.

Para isso, mantive meu olhar e escuta mais atentos o possível para não perder nenhum lance ou curiosidade. Já era março e as ideias que surgiam em nossas Rodas de Conversas não despertavam a atenção e curiosidade de todos ao ponto de iniciar uma investigação. E eu, ansiosa, esperando aquele “bum! ” Neste tempo, não sei quem gritava mais alto dentro de mim, a professora ou a pesquisadora. O desafio de apenas observar, sem induzir, apenas participando das interações das crianças nos diversos ambientes e contextos da UMEIRAC, fazia-me pensar na urgência que nós adultos temos em “resolver ou desvendar” o que nos desafia. Entender que a “solução” não está em nossas mãos é uma difícil tarefa, uma desconstrução contínua. Pérez (2015) faz uma provocadora leitura desse desafio que é pesquisar com crianças, e que eu contextualizo aqui, com a situação que vivenciei e agora escrevo.

Como indica Benjamin (1993), na alegoria em que um bêbedo procura sua moeda perdida próximo ao candeeiro, apesar dela ter caído nos lugares da sombra, porque a luz era a condição de encontrá-la; a procura de formas de conversações com as crianças se dá no distanciamento de zonas de segurança ou conforto para experimentar o desafio de nossa sensibilidade. Pesquisar com crianças é enfrentar o desafio de procurar “moedas” nas sombras sem a segurança das luzes. (PÉREZ, 2015, p.65).

Acredito que essa experiência tenha me ensinado um pouco disso...insistir em caminhar nas sombras sem a segurança das luzes. A insegurança de não estar atenta o suficiente às vozes das crianças, de não ter uma escuta sensível de fato, tiraram-me do ponto que eu achava ser seguro, mesmo já vivenciando essa forma de trabalho há tanto tempo. Assumi então, nessa experiência minha fragilidade de pesquisadora que não sabe ao certo o que fazer, despindo-me dos meus saberes *adotando uma estratégica fragilidade para disponibilizar-me ao que sucede, ao que possa acontecer.* (BAPTISTA, 2010, p.111, in PÉREZ, 2015).

Em uma tarde, na casinha de bonecas, enquanto brincavam, as crianças que em seu brincar, inventam e buscam novidades mesmo estando em um ambiente já antes explorado, sempre atentas e curiosas a tudo, encontraram folhas no chão e observaram que elas tinham cores distintas: uma marrom, outra vermelha e outra amarela. Conversaram entre si por alguns instantes e depois, vieram gritando,

eufóricas me mostrar, perguntando como elas ficaram coloridas. Nesta hora, eu disse: ué? Sei não. Me diz você! As demais crianças que lá estavam, já demonstravam curiosidade com a situação e ficaram curiosas com o “achado”; juntaram-se a nós. Logo, fizemos uma Roda de Conversa, lá mesmo na casinha, e começamos a discutir o ocorrido. Uma chuva de perguntas se sucederam:

1. *Por que as folhas mudam de cor?*

E a resposta surge em forma de hipótese: *Será porque ficou no sol?*

2. *Por que as folhas caem da árvore quando chove?*

Resposta: Porque vem também o vento!

3. *Como as folhas ficam amarelas?*

Diante dessa pergunta o silêncio se instaurou. Não tinham respostas ou hipóteses, ao menos naquele momento.

4. *Quanto tempo demora para a folha ficar vermelha?*

Resposta: Elas ficam mudando de cor devagar!

5. *O que acontece se todas as folhas caírem da árvore?*

Resposta: Ela fica sem roupa, ué! E vai ficar sem vento!

6. *Por que o vento derruba as folhas?*

Resposta: Porque o vento é forte!

Muitas hipóteses foram surgindo a partir das conjecturas que as crianças faziam sobre o fato novo e suas experiências anteriores. Ali, naquela Roda, experimentávamos o poder da linguagem na descoberta do novo em conexão ao velho. Pois, *na linguagem a criança experimenta o mundo como um alquimista que mistura fragmentos de experiências, faz com-fusões de saberes, cria novas conexões, inventa outras grafias para o pensamento e produz outros sentidos, com os quais opera cotidianamente [...]* (PÉREZ, 2015,p.53).

A partir das discussões, conjecturas, construções/desconstruções e deliberações dessa Roda, decidimos então começar uma investigação, partindo primordialmente, do pedido de um deles que disse: “tia, a gente pode tentar descobrir esse mistério?” A esse momento agrego a reflexão de Pérez (2015) que diz:

Pesquisar com as crianças as movimentações do pensamento é viver a experiência como ação do conhecer, como exercício de uma lógica da descoberta, de uma percepção descontínua e de um olhar que aprende e incorpora o movimento de novos saberes e sensibilidades. É priorizar as conexões e seguir as bifurcações que as perguntas das crianças provocam. (PÉREZ, 2015,p.54).

E assim, priorizando as conexões e seguindo as bifurcações que as perguntas das crianças provocaram, finalmente, começamos nossa primeira investigação de 2016!

Foi mais ou menos assim:

Texto coletivo (inicial) sobre essa pesquisa

A gente estava na casinha brincando. Depois João Gabriel achou umas folhas amarelas. Os amigos pegaram mais folhas e tinha folha verde, laranja e marrom. Também tem vermelha e amarela.

A amarela fica no chão e a verde na árvore, porque ela dura muito tempo.

A gente pesquisou elas e trouxe pra sala pra gente pesquisar mais. Todo mundo é pesquisador! A gente guardou as folhas na sala dentro do caixote quadrado colorido. A folha fica marrom porque fica velha.

A folha tem graveto. Toda folha tem!

(Texto coletivo-04/04/2016)

Os dias se seguiram com muitas folhas de plantas diversas, surgindo. Toda folha de qualquer planta era vista como mais um elemento para a investigação. Nossa caixa de coletas de materiais já não cabia mais folhas....que vinham também de outros espaços , tais como da casa das crianças, da rua, dos parques...e também de crianças dos outros GREIS que foram “contaminados” por nossa investigação.



Figura 12- Amostras trazidas pelas crianças em 16/03/2016

Em nossas Rodas o assunto, na maior parte do tempo, eram as folhas e as inúmeras hipóteses sobre tudo o que as envolve.

Em um dado momento, uma criança fez o seguinte questionamento: “*Mas para que tem folha na árvore, tia?*” Eu, imediatamente, devolvi a pergunta à roda. As respostas foram chuvas de novas hipóteses fundamentadas em experiências e observações vividas pelas crianças anteriormente e de seus conceitos e achamentos.

-Ué, pra árvore ficar bonita!

-Pra quando chover, não cair água na gente!

- Pra árvore não sentir frio!

-Pra fazer ventinho!

-Pra proteger do sol!

-Pra nascer frutas novas!

-Pra espantar os mosquitos!

-Pra proteger do mal!

_ Pra não ficar muito quente...

Ao mesmo tempo que pareciam estar afirmando, as crianças questionavam e refaziam as frases, demonstrando ainda certa insegurança nas afirmações feitas. Daí, observei que as hipóteses eram muitas, mas nenhuma certeza havia de fato. Então perguntei a elas como e onde ver se o que responderam estava correto. Depois de pensarem um pouco, outra criança falou: “minha mãe acha tudo na internet”. Algumas crianças ouviram isso, olharam-se, pensaram e conversaram entre si por alguns instantes. Logo, outra criança disse que no celular tem internet; outras mencionaram o tablete e aos poucos todo o grupo foi acrescentando a lista os aparelhos eletrônicos que conheciam. Mas o problema persistia e ninguém havia feito a conexão entre a primeira fala a respeito da mãe achar tudo na internet com nosso problema. Eu já estava aflita para fazer a sugestão quando fui salva pela fala de uma das crianças da roda que disse: “e se a gente mexer no celular da mãe para pesquisar?”

Expliquei a eles que deveriam pedir a autorização da mãe antes de mexerem no celular. Depois de algumas colocações deles sobre mexer no que é da mãe, o desafio de cada um, junto à família, a busca pela resposta ao questionamento para ver se alguma das hipóteses levantadas era a correta foi acordado pelo grupo. Pensamos em um bilhete para a família; eles levaram o rascunho ao secretário da escola, que digitou, imprimiu e lhes devolveu. Alguns dias passaram e as pesquisas começaram a retornar à escola.

No decorrer dos dias, nossas Rodas passaram a discutir a cada vez mais sobre as pesquisas à medida que estas retornavam. Cada criança apresentava sua pesquisa e explicava como havia sido essa experiência de pesquisar com a família. A

participação das famílias foi muito boa. Novas discussões surgiram quando uma criança disse que não poderia pesquisar por não ter internet. Perguntei ao grupo se alguém teria uma sugestão para ajudá-lo e alguns ofereceram o celular da mãe, outros falaram para ir a uma “lan house”, mas nada foi mais interessante do que a colocação de uma criança que disse: “ué? A tia Andréa não disse que o livro ensina tudo? Então fala para sua mãe procurar lá.” E daí a criança perguntou onde sua mãe acharia o livro que fala sobre as folhas e lembramos que no Horto que fica em frente à escola tem uma biblioteca. Nessa hora a coisa complicou! As crianças fizeram a proposta de fazer um piquenique no horto, conhecer a biblioteca de lá e procurar mais folhas. Em seguida fizeram um bilhete pedindo a autorização da família para sair da escola.

O bilhete coletivo ficou assim:

Família ,

A gente vai no horto com a tia Andréa para pegar umas folhas, ver a tartaruga e o macaco e fazer um piquenique.

Precisamos trazer biscoito, suco, leite, refrigerante, pipoca, cachorro quente, coxinha, pastel e bolo de chocolate. Será no dia 29 de abril do nosso calendário.

Mamãe, você deixa?

Percebi pelo texto do bilhete que se tratava de uma manobra muito inteligente das crianças, para um passeio, uma saída da rotina, uma oportunidade de brincar em outro ambiente e até ver o macaco sobre o qual falara uma criança em uma Roda passada... tudo isso, menos ir à biblioteca pesquisar, tendo em vista que isso nem foi mencionado no bilhete! Isso me fez pensar nas formas que as crianças encontram de transgredir as regras, de burlar o sistema para fazer valer seu direito ao brincar. Pois *o brincar é algo sério para as crianças, impossível de ser encaixotado em definições objetivas e estáticas. O brincar pertence à criança, é a sua dinâmica de vida, sua forma de participar, interferir e se relacionar com a cultura.* (MORETTI & SILVA, 2011 p. 35) Nessa relação das crianças com a brincadeira, o “burlar o sistema” parece tornar-

se mais uma forma de brincar com as regras dos adultos, os quais por mais que ouçam as crianças e atentem para elas, vivem em um tempo diferente do delas, pois

o tempo do adulto é o tempo do relógio, o tempo da criança é quanto dura o prazer do que está fazendo, é de uma ordem, que está sempre em confronto com o mundo adulto, pois é este que organiza o espaço e o tempo na educação infantil, mas as crianças sempre trarão carrinhos escondidos no bolso. (MORETTI & SILVA, 2011 p. 45).

Um tempo em que a agenda não pode ser alterada, o percurso estabelecido precisa ser cumprido à risca e acabam se esquecendo de que *“a brincadeira é algo dinâmico, revelador, que acontece de diversas formas e jeitos, misturados a um turbilhão de sentimentos, é vida, relação de poderes, resistência; transgressão e cultura.* (kishimoto, 1993, in MORETTI & SILVA, 2011 p.36) .

Retomando o relato sobre o projeto de investigação... a visita ao horto foi surpreendida por um fator alheio ao nosso planejamento. Tendo em vista o grau de violência instaurada na comunidade situada junto ao horto e aos tiroteios constantes por lá, as famílias não autorizaram a ida das crianças e o piquenique aconteceu em um dos parques da UMEIRAC, à sombra de uma amendoeira. Todavia, não deixou de ser um momento de troca e brincadeira muito prazeroso para todo o grupo.

Finalmente, todas as crianças conseguiram trazer suas pesquisas e apresentá-las ao grupo. Colocamos tudo em nosso mural de investigação. Quase em 100% das pesquisas, a resposta foi que as árvores têm folhas para fazer a fotossíntese, a respiração e a transpiração. Esses novos nomes despertaram ainda mais a curiosidade das crianças. Interessante o relato de uma mãe, que veio até mim, um tanto tensa e disse: “Eu tenho pouco estudo. Não sei ensinar esse negócio de fotossíntese para ele. Eu nem sabia que criança pequena assim estudava isso!”

Uma nova pesquisa precisou ser feita, pelas crianças e também por mim, que já não lembrava com clareza a explicação de tais conceitos. O revisitar conceitos e termos foi importante nessa construção e quando levei para nossa Roda minhas pesquisas, as crianças estranharam e questionaram se eu já não sabia tudo pois era grande. Eu disse a elas que eu era só uma criança grande, chamada de adulto, mas que tenho coisas novas para aprender sempre. Conversamos um pouco sobre meus estudos no mestrado e sobre a importância de pesquisar. A reflexão tomou rumos em

diálogo com Freire ao escrever que: *“Pesquisa para constatar, constatando, intervenho intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”* Ele ainda completa dizendo que: *“Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude.”* (FREIRE, 2002, p.21).

Diariamente as crianças observavam as amostras de folhas na caixa colorida e em saquinhos transparentes, pra ver se descobriam o fenômeno da mudança de cor e novos registros surgiam sobre os dados observados. Conforme as anotações a seguir:

Quarta feira, 06 de abril de 2016’

Observação das folhas na Roda de conversa:

As folhas marrons não mudaram de cor;

As folhas vermelhas não estão mudando de cor;

As folhas verdes estão mudando de cor. Tem um pouco verde e um pouco marrom e amarelo

Todos os dias mais folhas eram recolhidas, e cada uma era motivo de novas observações tais como: “olha essa folha! Ela é toda vermelha!” Ou então: “acho que essa folha aqui está com Zica! Tem um monte de pintinhas vermelhas nela!” Vamos pesquisar? Até crianças de outros grupos já nos traziam folhas encontradas pra ajudar na pesquisa. As folhas viraram “uma febre”! Em meio a essa constante chegada de folhas, uma criança trouxe uma folha que encontrou no horto quando passeava por lá com sua família no final de semana; era artificial; ela a colocou em nossa caixa de amostras. Alguns dias depois, ao observar as folhas, percebemos que quase todas já

estavam marrons, exceto uma, que permanecia tão verde como quando havia chegado. Então, começamos a olhar com mais atenção para esta.



Figura 13- Roda de conversa para observar as folhas



Figura 14- A descoberta da folha de mentirinha



Figura 15- Observando as folhas

Até que descobrissem que se tratava de uma folha artificial demorou algum tempo. Foi Tayná quem desvendou o enigma ao lembrar que na casa dela tinha uma planta de mentirinha que também só ficava verde. Daí ela deduziu: “*essa folha também é de mentirinha!*” E todos concordaram com a explicação dela. Partindo dessa experiência, as crianças começaram a pensar se plantas de mentirinha fazem fotossíntese. Eu não afirmei nem discordei, tendo em vista meu lugar de mediadora nesse processo, mas insisti que olhassem com atenção à folha de mentirinha.

Fiquei observando as crianças, que manuseavam a folha artificial e faziam o mesmo com outras folhas de verdade que estavam na caixa no centro da Roda. Elas amassavam uma e outra, conversavam entre si e pareciam determinados a achar a resposta. Como o jogo da fotossíntese costumava ficar sempre ao alcance delas, algumas crianças de vez em quando iam brincar com ele. Foi assim, brincando que perceberam que um dos elementos necessários a fotossíntese era a clorofila e se a folha artificial não tem clorofila, não faz fotossíntese! Essa foi a conclusão sobre a folha artificial encontrada pelas crianças.

Nesse meio tempo, não necessariamente nessa ordem cronológica, surgiu a oportunidade de um curso promovido pela associação Brasileira de Química,

oferecido pela Fundação Municipal de Educação de Niterói. A direção da UMEIRAC indicou-me para participar, uma vez que estávamos pesquisando folhas e seu processo de fotossíntese, respiração dentre outras coisas. Para minha surpresa, na primeira aula, foi realizada uma oficina de um jogo sobre respiração aeróbica e fotossíntese. Fomos ao laboratório e à medida que a professora explicava cada elemento, nós montávamos o jogo. Ao ver-me ali, em grupo de docentes de segundo segmento, com formação em química, pensei em como as experiências como professora da infância me surpreendem. Nunca poderia me imaginar numa experiência tão distante de minha formação/atuação.

Ao final daquele primeiro encontro, alguns desses jogos sobre Fotossíntese, foram emprestados para visitarem as escolas lá representadas. Na hora em que foram me entregar o jogo, uma professora exclamou: “fotossíntese é conteúdo de sétimo ano! O Rosalina não é só de Educação infantil? É melhor emprestar a outra professora.” Eu, muito orgulhosa naquele momento, falei: - Mas minhas crianças estão pesquisando fotossíntese! E levei o jogo.

A fala daquela professora levou-me à reflexão do quanto o processo educacional fragmenta os saberes, norteando quando e como deve ser “ensinado” cada conhecimento/conteúdo, colocando-os em um tempo cronológico, no qual:

Reproduzir a “forma/fôrma da escola” parece dar maior “legitimidade” ao trabalho educativo com crianças pequenas, no olhar de muitos/as profissionais de educação, legisladores/as, pesquisadores/as, gestores/as etc., como se a educação no ensino fundamental fosse parâmetro de qualidade para se pensarem as experiências educacionais na primeira infância. Assim, a educação infantil, ao incorporar vários rituais presentes na escola, não valoriza as diversas linguagens e culturas infantis, mas, ao contrário, organiza o contexto educativo a partir da fragmentação, homogeneização, repetição, cumprimento de normas e regras (obediência), enfim, busca a formação dos sujeitos com determinados comportamentos ditados pelos discursos hegemônicos [...] (GODOI E SILVA, 2015, p.129).

Destaco o quanto é relevante construir conhecimentos com e não para as crianças, discutindo com elas, compartilhando saberes. Por isso trago as Rodas para essa escrita, dado ser um espaço dessa troca/construção/invenção. O que se constrói vai para além de conteúdos divididos por faixa etária ou etapa, são aprendizagens significativas no contexto em que estas vivem e interagem.

De volta a UMEIRAC, no dia seguinte, levei o jogo para a sala, e o deixei em um lugar em que todos pudessem ver, tocar... As crianças logo identificaram a palavra

fotossíntese e perceberam que se tratava de um jogo. Foi uma disputa para brincar! Movidos pela curiosidade que lhes é peculiar, mexiam e reorganizavam as peças do jogo, aparentemente buscando compreender sua função.



Figura 16- brincando com o jogo da fotossíntese

Depois de vários dias brincando com o jogo eu comuniquei ao grupo que precisava devolvê-lo aos professores lá do curso. As crianças ficaram aborrecidas com a ideia de ficar sem o jogo. Surgiu, então, a proposta de construirmos um jogo da fotossíntese para a gente; começamos a trabalhar nisso.

O envolvimento no projeto era total; as mães já chegavam à porta com folhas e até outros funcionários da escola, como a Vera Cristina, que nos presenteou com duas plantas cujas folhas mudavam de cor com a exposição ao sol ou a falta dela. Ela disse isso às crianças; mas é claro que eles queriam ver pra crer! Elegemos os dois locais para colocar as plantas e acordamos que a cada dia seriam escolhidos dois ajudantes para molhá-las. A princípio, as duas plantas tinham as folhas roxas. Ao final de 20 dias, observando-as, descobrimos o seguinte:

Terça feira, 24 de maio de 2016

As duas plantas

A tia Vera trouxe duas plantas iguais e roxas.

Uma ficou na sombra e outra ficou no sol.

A planta que ficou no sol, ficou roxa porque ela perdeu clorofila.

A planta que ficou na sombra, ganhou clorofila porque ficou mais verde.

Cada dia um rega as plantas.

Nós gostamos da transformação das plantas.

(Texto coletivo feito pelas crianças.)



Figura 17- As crianças sentadas no gramado observando as duas plantas.

O nome clorofila tornou-se comum entre eles! E quando eu perguntava o que era isso, logo alguém explicava:

“É a tintinha verde que tem nas folhas ué!” Tomando como base a explicação dada por Thayná sobre a pigmentação verde das folhas.

Como as folhas são algo que fazem parte do cenário dessa escola, a sala rosa não era o único grupo a pesquisá-las. Mesmo com desdobramentos distintos, a turma azul também estudava as folhas e chegaram ao tema clorofila. Como não conseguiram descobrir o que era, vieram participar de uma de nossas Rodas de Conversa para investigar junto a nós. Para minha surpresa, quem se ofereceu para explicar tudo aos amigos da sala azul, foi J.G., um menino com sérias dificuldades de concentração e relacionamento, que, em meio a nossas pesquisas, quase sempre agredia os colegas ou gritava palavrões, demonstrando, aparentemente, não estar atento a nada. Isso nos levou a refletir um pouco mais sobre esses pequenos...sobre suas diferentes infâncias, vivências, famílias bem como as múltiplas formas em que a construção do conhecimento pode dar-se. Essa reflexão levou-me a dialogar, mais uma vez, com Cecília Warschauer quando fala que a Roda de Conversa possibilita:

[...] reunir indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica. São, as vezes, atravessados pelos diferentes significados que um tema desperta em cada participante. (WARSCHAUER, 1993, P.46).

A forma como cada criança participou de cada roda de discussão e reflexão sobre essa investigação é única, bem como a forma como cada um foi tocado pelo tema em questão, neste caso, a clorofila. Nessa grande Roda de Conversa feita entre o GREI-5D e o GREI-4C, pude constatar como temos a aprender com esses pequenos em suas diferenças e semelhanças nesse processo. O fato de haver, nessa grande Roda, crianças de grupos diferentes, com faixas etárias distintas, (entre 4, 5 e 6 anos), não foi empecilho para que a discussão acontecesse e a interação sobre o tema fosse rica.

Adriana da Mata (2015), em seu livro *Multi-idade na educação infantil*, explica como a interação entre crianças de idades cronológicas diferentes é possível. A autora

destaca que “ a idade, biológica ou cronológica, é uma construção, uma invenção, que tem significado em cada contexto, entre os quais o educativo, em cada momento da vida e da cultura, com determinados valores, características e sentidos (p. 31) e neste sentido o fator idade foi elemento propiciador da ampliação de conhecimentos através de experiências múltiplas das crianças.



Figura 18- Intercâmbio com o GREI-4

Após essa Roda de conversa, o GREI-4 voltou para sala pensando sobre essa tal de clorofila e foram comprovar se de fato as folhas têm essa tinta verde por meio um experimento, para o qual também nos chamaram com a finalidade de compartilhar o resultado constatado. Deixaram folhas de molho em um tubo com álcool por alguns dias... os olhares atentos às cores do álcool eram constantes!



Figura 19- experimento com a clorofila



Figura 20- examinando as folhas no álcool e registrando as observações

A curiosidade das crianças e as perguntas sobre cada novo fato observado nos convocava a novos experimentos o tempo todo. Ao verem que o álcool estava verde logo surgiu a pergunta:

“_se a clorofila da folha pintou o álcool, a folha não tem mais tinta verde? Acabou a tinta verde dela?”

Uma nova roda se formou para descobrir a resposta. Ao retirar a folha do tubo, viram que ela estava marrom. Mas uma ideia surgiu para comprovar o fato: “_ vamos colocar a folha em outro álcool limpo para ver se ele também fica verde!” E assim fizemos.

Tudo isso era registrado à medida que acontecia em nosso quadro de investigação científica e era comum as crianças virem observá-lo durante o dia. E os desdobramentos a cada novo fato não paravam de surgir. As folhas vermelhas aumentaram muito devido ao frio e tornaram-se alvo de novas observações das crianças que a todo momento colhiam e vinham me mostrar dizendo: *“Olha tia, essa folha é toda vermelhinha...e não tem só no chão não, tem lá na árvore também.”*

Finalização ou pausa deste projeto: A comunidade investigativa: apresentando e pensando sobre o seu processo de conhecimento

Este foi um momento excepcional tanto para mim como para as crianças, e para suas famílias. Durante a semana, eu e as crianças fichamos tudo o que aprendemos ao longo desses meses de pesquisa. Cada um foi dizendo o que gostaria de apresentar às famílias na feira de projetos. Fizemos um tipo de portfólio vivo, no qual junto a cada amostra e demais materiais construídos no projeto, haveria também um registro oral, na linguagem de seus autores, impregnado com suas vivências e descobertas.

Em um primeiro momento eles apresentaram sua pesquisa aos colegas de outras turmas que, posteriormente, também apresentaram as suas descobertas, num movimento de troca indescritível. No dia seguinte, as crianças apresentaram tudo isso aos familiares, os quais até emocionaram-se com tamanha riqueza de detalhes presente na fala das crianças. Sendo assim, montamos cinco “stands” em nossa sala:

1. Explicação do processo de mudança de cor das folhas com exposição das amostras; (figura 21).



2. Explicação do processo da fotossíntese com o jogo e as peças em ímã- (figura 22).





Figura 23- A visitação das famílias

3. Explicação da clorofila com os frascos de ensaio (Figura 24)



4. Explicação do processo das duas plantas que tiveram a cor de suas folhas modificada ou acentuada pelo sol ou pela falta dele (Figura 25)



Ao final deste projeto, as crianças haviam construído conhecimentos em diversas áreas, desde conceitos como clorofila, fotossíntese, cores, respiração aeróbica, pesquisa na web, oxigênio, gás carbônico, glicose, energia solar, ampliação vocabular, apresentação em público, trabalho em grupo, construção de textos coletivos... até o olhar curioso de pesquisadores prontos a investigar e descobrir qualquer coisa!

Relato das crianças com a conclusão do projeto:

Projeto: As folhas são demais!

A gente descobriu com a nossa pesquisa sobre as folhas que:

As folhas mudam de cor;

As folhas têm clorofila e fazem fotossíntese; adorei esse projeto; as folhas caem da árvore porque o vento sopra forte e porque está chegando o inverno;

As folhas lá de casa estão caindo todas;

Que eu sei fazer o desenho das folhas da Dona árvore; eu acho que as folhas caem da árvore porque ficam velhas;

A clorofila tem na folha;

Ela é a tinta verde da folha;

As folhas têm várias cores;

As pessoas e os animais não participam da fotossíntese, só da respiração;

As folhas, as árvores e as plantas fazem fotossíntese e também respiram. Para fazer a fotossíntese precisa de sol, clorofila, açuquinha (que é glicose) e gás carbônico (que é o gás sujo). Tudo isso fabrica oxigênio, (que é o gás limpo que a gente respira).

Durante a vivência desse projeto e sua escrita muitas teorias foram discutidas e comprovadas com a prática cotidiana. A construção coletiva e ao mesmo tempo individual de tantos conhecimentos deu-se de forma significativa e prazerosa. A prática educativa voltada para a construção significativa dos conhecimentos, respeitando as peculiaridades de cada criança/infância, confirma a incompletude desse processo, visto que não tem seu início na escola e nem seu fim.

O que posso concluir é que a medida que ensinava, aprendia com as crianças. Enquanto caminhávamos, dava passos novos e posso encerrar o Registro desse projeto, passando a palavra a Freire que sabiamente traduz esse sentimento:

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *forrar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que nos conotam, não se conduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 2002, p.12).

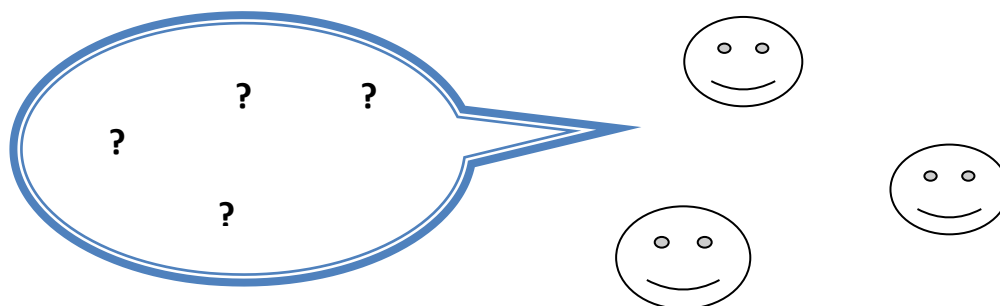
Por hora, pauso esse trecho com essa explicação de Freire e no próximo continuo aprendendo e revisitando meu fazer nesse movimento circular de trocas.

3.2 – As ideias vão-se no ar? Como registrá-las no processo de escrita convencional?

Freinet anotava todos os dias tudo o que ouvia dos alunos, os termos repletos de poesia, as observações e os gestos originais e espontâneos, tudo, enfim, que o ajudasse a conhecer melhor a personalidade de cada criança, seus sucessos e insucessos.

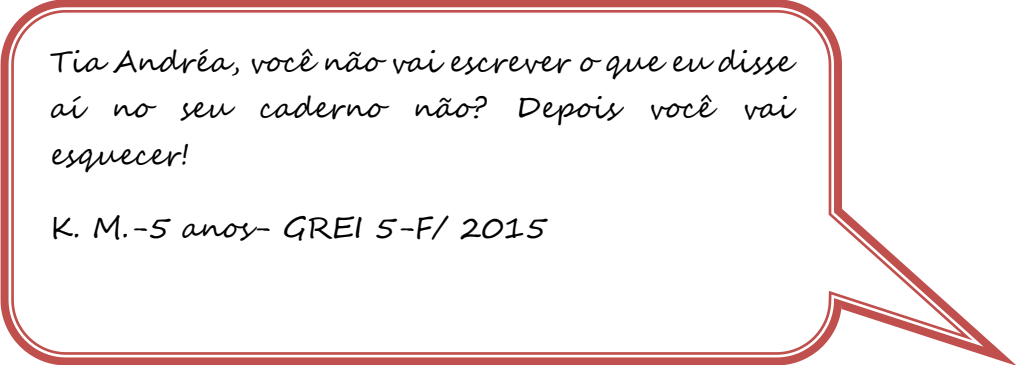
Formosinho(2007)

Desenrolando um pouco mais esse fio e aumentando nosso tecido, convido você leitor(a), à tecer comigo um pouco mais nessas rodas de conversa, onde muitos conhecimentos são discutidos, ampliados e socializados. Entretanto, eles se dão através da oralidade, com ilustrações das crianças dentre outras formas de registro. Todos esses conhecimentos são alinhavados pela elaboração de textos coletivos pelas crianças do grupo. Sendo assim, como guardar estas palavras? Como conservá-las para que saibamos de nossas ideias e questões levantadas no grupo ao longo do tempo? Como se dá esse processo de escrita dos textos das crianças?



Segundo Warschauer (1993, p.61) “Registrar é deixar marcas. Marcas que retratam uma história vivida.” Quando as crianças viam meu caderno e caneta sempre

a postos na roda, de início apenas olhavam quando escrevia algo nele. Com o passar do tempo eles começaram a entender que o que eu escrevia ali tinha relação com o que acontecia na roda. Uns mais curiosos logo perguntavam o que eu tanto desenhava em meu caderno e eu respondia que desenhava letras para guardar o que eles falavam na Roda. Aos poucos, foram apropriando-se desse processo e surgiam colocações como a de K. M.:



*Tia Andréa, você não vai escrever o que eu disse
aí no seu caderno não? Depois você vai
esquecer!*

K. M.-5 anos- GREI 5-F/ 2015

Neste momento fica bem clara a apropriação do instrumento de registro pelas crianças, que não para por aí. Passei a aproveitar esses momentos para explicar o que eles já haviam assimilado no desenrolar dos projetos e situações cotidianas.

O dia a dia das Rodas: as letras servem para botar no papel aquilo que pensamos, para que outros possam conhecer também nossas ideias e pensamentos. E foi vivenciando essa experiência com o registro tanto meu como uma espécie de diário de campo, como deles que o faziam com desenhos e textos individuais ou coletivos dos quais eu me tornava um tipo de escriba. Um registro que tenho desta vivência mostra como se dava essa apropriação do sistema da escrita e sua funcionalidade, o seu papel como uma tecnologia sociocultural.

“As letras funcionam!”

Essa foi à expressão das crianças do GREI 5-F, ao constatarem que a estante de livros estava arrumada. Foi mais ou menos assim...

Logo no início do ano letivo, pegamos os livros e revistas do ano anterior e organizamos em uma estante com rodinhas e três prateleiras que havia na sala rosa. Não fizemos separação por gênero, qualidade, ou assunto, simplesmente esperamos que as crianças demonstrassem curiosidade pelo material.

E isso logo aconteceu! O interessante é que o que mais chamou a atenção deles foram as revistas *Ciências Hoje* e uma coleção sobre invenções. Ao aproximar-se a hora da saída, sugeri que guardassem os livros de volta na estante. E assim foi, começaram a comparar os diferentes tamanhos e texturas numa divertida brincadeira improvisada pelo grupo. À medida que separavam os livros, sentiram a necessidade de criar regras para tal organização. O debate foi acirrado! Aconteceu um borbulhar de ideias e argumentos até que, finalmente, chegaram a um consenso sobre a organização da estante. “Agora, nosso trabalho deixou tudo bonito” “Ficou mais fácil achar a revista!”.

No dia seguinte, logo que chegaram, fizeram uma roda bem próxima a estante e começaram a questionar porque estava tudo misturado. Ficaram indignados e logo fizeram um recado agressivo para os colegas do primeiro turno. Conversei com eles que podemos usar as palavras de outra forma, sem agredir, e comunicando o que queremos. Acrescentei que talvez eles tivessem organizado ao seu modo por não termos explicado a nossa forma de organização das prateleiras. Amarrei as falas das crianças, que a essa hora fervilhavam e pedi sugestões para resolver o problema. Uma menina sugeriu placas como as de trânsito.

Eles classificaram os livros assim: livros de capa mole, livros de capa dura e revistas. Uns escreveram as placas, outros cobriram e outros colocaram nas prateleiras. Depois, observaram todo o trabalho e deram o problema por solucionado.

Ao chegarmos no dia seguinte, eles correram para observar a estante e a fala de Pedro e Maria Eduarda foi marcante: - As placas funcionam! Eles viram as palavras e não bagunçaram!

Aos poucos, eu e as crianças construíamos outras conotações e sentidos a nossa Roda de Conversa. Havia, entretanto dias em que não fazíamos a Roda devido a outras formas de dialogar, mas, no processo de discussão que realizávamos ao final de cada dia sobre a rotina planejada na Roda inicial, sempre havia uma criança que perguntava por ela.

Geraldi (2004) traduz bem essa relação de encontro e transformação que a Roda era capaz de ser para seus participantes:

[...] fui encontrando elementos estimulantes de propostas de práticas de linguagem alternativas, onde os sujeitos encontrassem espaços organizados e produtivos para contar as suas histórias contidas e para vê-las irem se tornando progressivamente cada vez mais significativas para eles e para os outros (GERALDI, 2004, P.4).

[...] eu ia redescobrir, em renovados encantamentos, a linguagem como lugar de inscrição da diferença de cada um e a interação como espaço de construção dos sujeitos e dos instrumentos simbólicos de comunicação por eles utilizados (Idem).

Tanto a roda de conversa como os registros feitos por mim para registrar minhas vivências ou as produções das crianças, são dispositivos utilizados em um contexto específico, porém não fechados em si. Bebendo um pouco mais no escritos de Warschauer, afirmo ser de suma importância nossa postura, atitude e reflexão diante dos conhecimentos e dos outros.

Portanto, a roda e o registro representaram os eixos tanto das pesquisas e estudos junto às crianças, quanto deste livro. Esta “coincidência” leva-me a concluir a relevância e o potencial que estes dois “instrumentos” têm na construção dos conhecimentos. Porém, isto não quer dizer que sejam fins em si, nem que devam ser “institucionalizados” nas escolas, pois isso poderia prejudicar sua vitalidade e restringir a variabilidade de formas que podem assumir. A roda e o registro são apenas meios possíveis. Muito mais importante é a postura, ou a atitude diante dos conhecimentos e do outro. (Individual ou coletivo) (WARSCHAUER, 1993, P.222).

Acredito que os registros que emanam das discussões e descobertas das crianças nas Rodas, estão conectados com a vida e experiências de cada um e por isso é possível ver neles essa relação, como no caso em que analisávamos um calendário. Tenho o costume de ter sempre afixado na parede da sala um calendário, desses de mercado. E com esse grupo, muito curioso, esse costume virou projeto.

Certo dia, quando estávamos em roda, sentados no chão, conversando, uma criança falou: “Ih! Olha lá, o papel igual ao da minha mãe!” As crianças olharam e começaram a dizer que em suas casas também tinha e que ficava na porta da geladeira quando era do pequeno, mas quando era do grande ficava no preguinho na parede e daí por diante...e ao final de toda essa análise sobre calendários, fizemos o seguinte registro:

O calendário

É um papel com números, letras e luas disfarçadas.

Ele serve para saber os dias, os meses e o ano.

A lua tem quatro fazes. Uma hora ela parece uma melancia grande e outra hora ela parece uma fatia de melancia toda mordida. Quando a gente acorda, a lua desaparece.

A lua é sempre lua.

Os meses vão acabando e a gente arranca as folhas do calendário.

Fim

Registro coletivo em 02/05/2016

A partir desse registro as crianças assimilaram o uso do calendário a tudo o que planejavamos e recorriam a ele em situações como a que segue :

Roda de Conversa -14/06/2016

Criança 1: “Tia, vamos fazer um outro piquenique? Cada um escolhe uma coisa.”

Professora: O que vocês acham crianças?

Criança 2: “Legal tia! Vamos ver o dia no calendário então.”

(Passando o dedinho no calendário, João vai analisando os dias)

“Dia 17 não pode, a tia Andréa não vem nesse dia...”

Criança 3: “Esse aqui o, dia 20! Nesse dia dá.”

Então, fechamos a data e partimos para elaboração do bilhete às famílias.

Piquenique

Dia 20 de junho de 2016, vai ter piquenique da sala rosa.

Vai ser no play.

Cada um vai trazer uma coisa diferente.

Esse Registro foi para casa e o dia 20 foi destacado em nosso calendário.

Finalmente, chegou o tão esperado dia e ao nos reunirmos em roda eu perguntei se estavam animados; Daniel logo disse: “claro né tia, hoje é dia 20, já chegou lá no calendário!”

A criança 3, comentou: _ eu faço aniversário no dia 20, mas é de outubro.

Eu comemorei dizendo: _legal , eu faço em 15 de outubro!

Ela concluiu: _Pertinho de mim.

K., que ouvia toda a conversa falou assim: _ eu vou fazer aniversário também, mas tem que ter outro calendário. Nesse aí eu já fiz, em março.

As discussões na roda deram-se em torno desse tema por mais um tempo até que partimos para nosso piquenique. Entretanto, nessa fala de K., eu percebi a dimensão de passagem de tempo a qual ele compreendia através do calendário. Quando fizemos aquele primeiro registro sobre o calendário da sala, e eles notaram a passagem do tempo relacionando com as folhas do calendário, esse entendimento foi sendo comprovado a medida que as folhas eram arrancadas e as crianças sabiam que um novo calendário significa um novo tempo, outro ano. E ao final do ano, em nossa festa de despedida, arrancamos a última página do nosso calendário e eles comentaram, meio tristes que no calendário novo eles não estariam mais no Rosalina. Estariam em outras escolas, com outros amigos. Partindo desse comentário, eu fui escrevendo o que eles diziam ao relembrar nossas vivências “neste calendário” numa forma de retrospectiva que ficou registrada assim:

Tudo o que a gente fez em 2016

Nossa primeira atividade foi uma história... do Mario Marinheiro. Legal né!

A é...teve também o banho de borracha. Jogamos água de borracha pro alto até fazer um chafariz.

Isso faz muito tempo já!

Teve dois piqueniques com a toalha no chão. Foi maravilhoso!

E como a gente descobriu que a folha cai?

A gente fez pesquisa com as folhas e colocou na caixa para observar.

Teve a história do Joaquim e a árvore.

Quando a gente coloca água na planta, mata a sede delas.

A tia Vera “trazeu”...Não! É trouxe! Ela trouxe duas plantas pra sala rosa e um dia nasceu uma flor rosa nela. São os bebês dela!

Nós observamos as duas plantas e uma ficou roxa e a outra ficou verde.

Aprendemos sobre o calendário, nele tem números e quadradinhos.

Nós fizemos muitas atividades com a tia Nayara na sala de leitura. Aquelas histórias...tudo legal!

Teve calendário velho e calendário novo.

A gente aprendeu tanta coisa que cresceu esperto!

Fim

Nesse tempo de pesquisa, muitos Registros foram feitos e aprendizagens significativas foram acontecendo, meu olhar de pesquisadora queria registrar tudo, entretanto, dividir função com a professora que sou, não é tarefa fácil. Pois ambas não queriam perder nada do que acontecia ali. Nessa retrospectiva das crianças, pude reviver com eles todo esse processo e recorrer aos nossos Registros escritos, para lembrar detalhes que as palavras não esquecem.

3.3- A (s) linguagem(ns) no cotidiano da UMEIRAC: o dito e o não dito

A criança é feita de cem.

A criança tem cem nas mãos, cem pensamentos,

cem modos de pensar, de jogar e de falar.

A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem),

mas roubaram-lhe noventa e nove.

Loris Malaguzzi

As Rodas e seus Registros discutidos anteriormente, bem como as reflexões acerca do currículo da UMEIRAC, conduziram-me a inquietação em esticar um pouco mais essa roda na intenção de refletir sobre as linguagens que estão imbricadas nesse cotidiano, mais precisamente, o que me inquietou foi o que não é “dito” nessas Rodas. Depois de vivenciar e refletir sobre tantas linguagens, expressões orais e artísticas das crianças, aflorou também em meu processo de revisitação das experiências com as crianças, tudo aquilo que elas “falam” através de seu silêncio.

Neste entendimento de que *para “dizer é preciso não- dizer”* (ORLANDI, 1995), penso que muito do que foi verbalizado nessas Rodas aqui trazidas, foi um reflexo de observação do contexto pelas crianças, organização de seus pensamentos, assimilação de ideias, comparação com experiências anteriores bem como reconhecimento da relevância de suas contribuições nas discussões em andamento no grupo. Tudo isso leva a comprovação do quanto a expressão oral e o estar em silêncio estão interligados no contexto dialógico.

A linguista Eni Orlandi, em seu livro *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos* (1995), faz uma densa abordagem sobre o silêncio, trazendo este como uma possibilidade de linguagem, colocando a palavra como movimento em torno do silêncio. É neste sentido que trago essa discussão sobre o posicionamento das crianças diante de algumas discussões ou negociações em nossas Rodas de

Conversa. O que poderia ser concebido como apatia, pode ser na realidade o processamento do que está sendo dito.

A lógica infantil é algo que a meu ver, ainda demanda muito estudo e pesquisa, pois por vezes, por não a compreender, ignoramos muitas linguagens das crianças ou até mesmo as sufocamos em detrimento do que nossa lógica adulta concebe por linguagem.

A criança como construtora de linguagens, na perspectiva de sua própria lógica, por vezes, não tem muito espaço no processo de escolarização, tendo em vista que este é concebido, em sua maioria, na perspectiva da lógica do adulto. Tal fato remete ao pensamento sobre: se a escola da infância existe para a criança, porque é regida sob a lógica do adulto e não de seus sujeitos de direitos? As múltiplas linguagens das crianças ficam suprimidas... apagadas. A criança acaba sendo coagida a abrir mão das *cem linguagens* (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999) em detrimento de apenas uma.

A exemplo disso, descrevo o fato abaixo, ocorrido no GREI-5D, quando faltavam apenas 5 minutos para o horário de saída das crianças. Era um menino advindo da rede privada, que desde o primeiro dia, mantinha-se calado durante as Rodas, parecia indiferente a tudo o que discutíamos ali. Interessante como é tenso esse movimento de compreender as lógicas infantis, meu olhar a cerca de seu silêncio era completamente incoerente ao que este representava de fato. Após um longo tempo apenas observando nossa rotina, esse menino se aproxima de mim, enquanto organizo a mesa e diz: _ Professora eu quero dar uma sugestão para a gente fazer uma coisa.

Ao que eu respondo: _. Fale então meu lindo, estou curiosa. (Imaginei que me diria que queria ir embora para casa, ou fazer alguma queixa...)

_ Eu queria que a gente pegasse um papel normal e fizesse um desenho do nosso jeito.

Como assim? Acho que você precisa explicar melhor, mas temos um problema, os pais já estão subindo e não vai dar tempo agora. Você quer apresentar amanhã, na Roda?

_ Sim, tá bom, eu falo amanhã!

No dia seguinte, ele chegou ansioso pela Roda, e assim que nos organizamos e começamos a fazer nossa agenda do dia, ele falou: - Professora, lembra de colocar aí na agenda que eu tenho uma ideia para falar.

Esse momento foi muito interessante! Ele expôs sua ideia ao grupo, explicou o processo e defendeu sua proposta. A princípio, ele propunha apenas um desenho livre em papel branco A4, como já faziam cotidianamente, mas senti que ele queria vivenciar a liberdade de se fazer ouvido, respeitado enquanto sujeito de direitos.

Estive a refletir em o quanto o protagonismo infantil é sufocado por atividades massacrantes, que não se dão através da interação e da brincadeira, as quais são constituintes fundamentais no processo de construção dos conhecimentos e ampliação cultural. Esses eixos, neste contexto, são ignorados em detrimento de conteúdos descontextualizados, tal realidade pode ser decorrente ao fato da escola da infância

[...] assumir uma imagem forte, rica e potencial da infância necessita uma correspondente transformação do papel do adulto em uma direção em que sua ação se desenvolve muito mais sobre a organização de contextos estruturantes que sobre a proposta de estímulos diretos no fazer da criança. (FORTUNATI, 2009,p.38).

Advindo de uma instituição privada e tradicional, ele, sempre muito calado e “obediente” as regras, vivenciou nesta Roda algo novo pra si demonstrado por sua alegria em cada passo da atividade proposta por ele. O silêncio dessa criança não era indiferença ao que dizíamos em cada Roda, mas sim uma observação de como se dava a participação, a implicação infantil ali, do quanto o falar de cada criança seria respeitado pelo adulto ali presente. O silêncio precedeu seu dizer com significado e propriedade.

Após a feitura dos desenhos as crianças retornaram à Roda para apresentarem seus trabalhos e avaliar a atividade. O autor da proposta trazia um brilho indescritível em seu olhar e inclusive, propôs o registro de avaliação desta em texto coletivo, que transcrevo a seguir

TEXTO COLETIVO

O desenho do jeito que a gente queria

Caíque deu uma sugestão de desenhar o que a gente queria na folha.

Pedro fez uma bola de futebol e Leticia fez uma chuva com meninas.

Alice fez uma laranjeira, com laranjas.

Luiz Gabriel fez que “tava” chovendo.

Caíque fez um apartamento alugado.

Taila desenhou uma bruxa que é a tia Nayara, mas é bruxa legal.

Gabriel fez os amigos no portão do perão pra pegar as bicicletas. Lá estava cheio de bicicletas escondidas.

Adoramos fazer o desenho do nosso jeito que Caíque deu a ideia.

Fim

Ao observar cada desenho feito, percebe-se o registro do nome de seus respectivos autores. Esse foi outro ponto relevante nesta experiência, pois as crianças, que em geral fazem seus textos coletivo de forma generalizada e usando os pronomes no plural e não no singular, fizeram questão de colocar seus nomes para que sua autoria fosse reconhecida. Em seus relatos, foi possível constatar as ligações entre seus desenhos e sua realidade cotidiana, pois ao apresentar o desenho e responder as perguntas surgidas sobre este, cada criança prontamente dava as devidas explicações de forma espontânea.

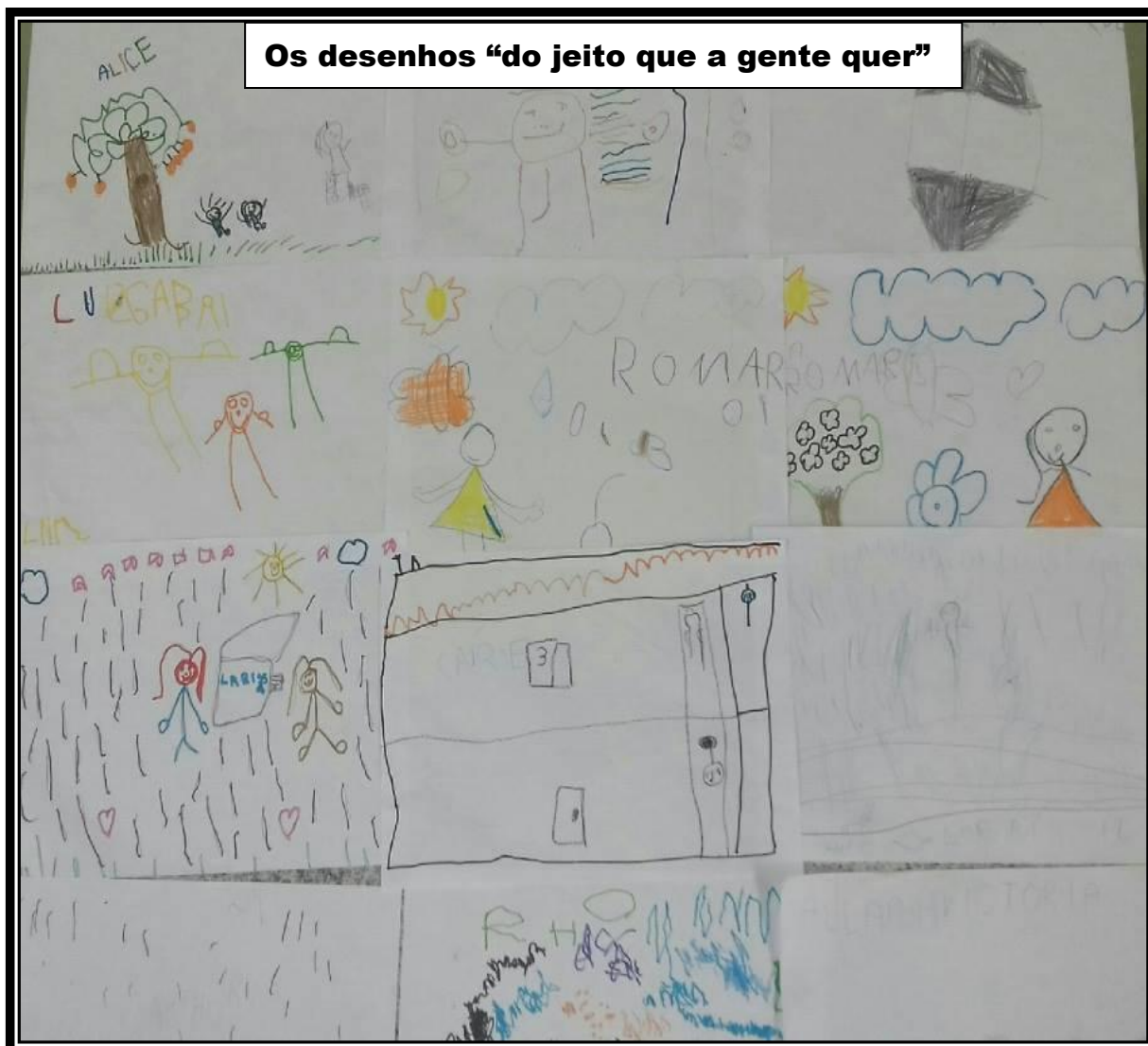


Figura 26- GREI – 5D- Em 13/03/2017

Durante essa experiência, que a princípio, poderia, se vista superficialmente, como nada além de uma criança pedindo pra desenhar, muitas reflexões foram borbulhando em mim. Um processo dialógico muito relevante deu-se sem palavras, enquanto aquela criança, observava como as demais interagem comigo e entre si. Acho peculiar a forma como o contexto das Rodas de Conversa remete às múltiplas linguagens. O corpo fala, o olhar fala e o silêncio também fala. Caíque se “abriu ao mundo” ou um novo mundo se abriu à ele concomitantemente, pois “*o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história*” (ALMEIDA, 2003, p.63).

Nesta terceira Roda, uma forma de ouvir o outro, mas não o que este diz com palavras, mas escutá-lo em seu silêncio, foi uma discussão inédita para mim e talvez, por isso, pouco explorada nesta escrita. Mas no silêncio do que não foi dito e/ou escrito aqui, fica o desejo de aprofundar-me mais neste tema em diálogo com a prática na pequena infância, numa perspectiva de conhecer mais para aproximá-la cada vez mais das crianças e de suas peculiaridades.

V- (IN) CONCLUSÕES OU SOBRE A PROVISORIEDADE DE UMA PESQUISA:

*O valor das coisas não está no tempo que elas duram,
mas na intensidade com que acontecem.*

*Por isso existem momentos inesquecíveis,
coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.*

Fernando Pessoa

Concordando com Pessoa, afirmo que o valor de toda essa pesquisa, das aprendizagens e reflexões deste tempo de mestrado não comportam um valor temporal, mas sim experiências inesquecíveis. Dentre os momentos inesquecíveis e as coisas inexplicáveis, fico com as pessoas, parceiras dessa escrita, de valor incomparável.

Ao final dessas Rodas, mesmo pensando que poderia ter apresentado outras Rodas, percebi o quanto cada uma me tocou em sua singularidade. Conversar sobre o lugar da criança nessa pesquisa e quem ela é de fato conduziu-me a pensar um pouco mais sobre esse espaço da escola da infância e o currículo praticado nesta. Diante disso, foi importante refletir sobre meu lugar também nesta pesquisa enquanto professora pesquisadora. E como não poderia deixar de ser, ao construir a terceira e última Roda, repleta de Rodas diversas, revisitei esse fazer, tornei a experimentar e refletir sobre cada uma dessas experiências do cotidiano da UMEIRAC.

Foram inúmeras inquietações que me impulsionaram a lançar mão da escrita como instrumento que nasce da minha necessidade de narrar esse cotidiano,

propiciador de espaço para que a experiência aconteça (LARROSA, 2002). E agora, ao final dessas narrativas que teorizaram minha prática, durante a escrita dessa pesquisa de mestrado, percebo o quanto fui me sensibilizando em ouvir as crianças com maior atenção e respeito. Além de pesquisar minha prática junto as crianças, concluo que revisitei a mim mesma, reelaborando (pré)conceitos e aprendendo a perguntar mais e responder menos, crescendo com as respostas.

E é com base nessas experiências de pesquisa, com possibilidades diversas para o novo e principalmente, assumindo o papel de professora pesquisadora, que entendo que o texto dessa dissertação terá uma (in)conclusão, se é que assim posso afirmar; pois, o tempo da escrita de mestrado se encerrará, mas a jornada de pesquisa, entretanto, estará sempre incompleta, em busca de novas reflexões e entendimentos, aberta à outras perguntas e múltiplas respostas para mim e para outros pesquisadores da pequena infância. A incerteza em falar de crianças ainda é algo que habita em mim, visto que, quanto mais convivo e interajo com elas, mas tenho a sensação de que pouco ainda as conheço.

As narrativas feitas neste texto, nascidas do estudo das Rodas de Conversa e focado nas vozes e ações infantis, foram sendo transcritas em movimento duplo, no qual eu escrevia e revivia cada experiência como se fosse nova. Ao revivê-las, pude perceber o quanto deixei de ouvir as crianças de forma mais sensível, do quanto deixei de ler as entrelinhas de seu silêncio e principalmente, do quanto poderia ter aprendido a mais com elas.

O percurso dessa pesquisa e seu registro foi um caminhar de idas e vindas, que agora o entendo como uma trajetória que não começou e nem se finda aqui. Tal qual minha condição de inacabada, também se encontram, a meu ver, os estudos e concepções sobre as crianças e suas infâncias, a compreensão das múltiplas linguagens delas nesse currículo da Educação Infantil e também a proposta curricular da UMEI Rosalina, escola onde a pesquisa aconteceu, que se transforma à medida que conhece mais as crianças e as professoras que por lá passam e nela interagem.

Ao discutir e estudar sobre as Rodas de Conversa, dialoguei com inúmeros escritos e concepções sobre esta prática com crianças pequenas. Em alguns me deparei com conceitos e definições desta que vão de encontro ao meu fazer e entender, já outros pareciam ter desenhado, com palavras esse dispositivo

epistêmico pedagógico com tamanha propriedade que me levou a repensar minha própria concepção de Roda de Conversa. Quero, mais uma vez, trazer Freinet para esse momento e os quatro eixos de sua pedagogia- cooperação, documentação, comunicação e afetividade- para explicitar um pouco mais do quanto cada um desses fazeres fundamentam e representam a Roda de Conversa no sentido aqui concebido.

É preciso que haja espaço para que a experiência aconteça (LARROSA,2002), e a cooperação entre os membros de uma Roda de Conversa tornar-se um elemento propiciador desse espaço, no qual as discussões, negociações, discordâncias, fazeres, construções e desconstruções se darão no sentido de ampliar conhecimentos e bagagem cultural, podendo “*construir uma personalidade no confronto dialético com os outros*” (FREINET In. FORMOSINHO, 2007, p. 163).

Em continuidade a esse fazer coletivo e significativo, Freinet acrescenta a documentação desse fazer, ou seja, o registro dessa experiência na roda, que precisa ser prestigiado tanto quanto o que é feito pelo adulto como pela criança, a seu modo. Nesta dissertação, muito se foi dito, mas nada falou mais do que o Registro das crianças, com seu olhar específico que consegue expressar o que a nós, adultos, por muitas vezes, passa despercebido. E é claro que a comunicação vem como preciosa ferramenta em todo o processo de cooperação e documentação, se de fato esta acontecer em um processo dialógico de respeito e sensibilidade as crianças.

A comunicação não é algo que se faz sozinho, é sempre endereçado a alguém, e esse alguém precisa estar aberto a comunicar-se também. Em muitas Rodas das quais propus às crianças, reflito após essa escrita, que não estive disposta o suficiente a estabelecer essa comunicação horizontal, cooperativa, participativa. A necessidade de repensar esse fazer veio remexendo toda a minha experiência docente, para “*ressignificar o sentido dessa visão, seu valor e seu compromisso(...) lançando um olhar mais profundo, que desvelasse não só as contradições, limitações, mas também as formas de superação e transformação*” (FREIRE In. FORMOSINHO, 2007, p. 167) nesse processo reflexivo.

E por fim, não menos relevante que os elementos anteriores, Freinet elenca a afetividade nesse fazer pedagógico e eu o trago para compor esse desenho da Roda de conversa. E a meu ver, diante do modo como as crianças me tocam, creio que a afetividade é o *movimento que desloca as linhas* (FREINET,1985) em cada registro

dessa pesquisa. É a paixão de conhecer mais as crianças, sentir suas emoções e curiosidades, buscar uma prática que as contemple escutando-as respeitosa e atenciosamente e olhando com atenção as suas demandas, que me trouxe por este percurso e que de certo me levará a outros mais.

Sendo assim, faço uma pausa nessa Roda e agradeço às minhas parceiras brilhantes, as crianças que aqui se assentaram e puseram-se a conversar comigo e, parafraseando Leite (2005, p.27) com alguns outros que estão invisíveis dialogando comigo ou falando através de minha fala.

Neste tecido de muitos fios, mexidos e remexidos à muitas mãos, muitas Rodas foram discutidas e sabendo que esse tecer traz em si o estado de inacabado, quero pausá-lo com um símbolo, inspirado na ideia final do livro de Warschauer, o qual muito bem o traduz ao dizer que: *“Fica aqui a imagem da espiral que, completando mais uma volta, sugere sua continuidade. Das avaliações nascem os planejamentos e o processo prossegue indefinidamente”*. (WARSCHAUER, 1993, p.226)



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. INFÂNCIA E HISTÓRIA destruição da experiência e origem da História. Belo Horizonte. editora UFMG, 2005.

_____. O que é o contemporâneo? E outros ensaios. Chapecó, SC: Argos, 2009.

ALMEIDA, A. G. A roda de Conversa na educação infantil: (Re) pensando o currículo de uma escola da infância. Campinas- SP revista>p. 1310-1315, 31 jan.. 2017

ALVES, Nilda (Org.). Formação de professores: **pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. In: Educação Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out.-dez. 2010.

ARENDT, Hannah. A condição Humana. 10 ed.- Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BARBIER, René. A escuta sensível em educação Revista da Anped, Caxambu, 1992.

BARROS, Manoel de. Escritos em verbal de ave São Paulo: LeYa, 2011.

_____. Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

_____. Exercícios de ser criança Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira, HORN, Maria da Graça Souza. Projetos pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: grupo A, 2008.

BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre A Criança, O Brinquedo e a Educação. (Coleção Espírito Crítico). São Paulo. Duas Cidades; Ed. 34,2002.

_____. Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

_____. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação . São Paulo: Editora 34, 2009

BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Infantil. Brasília:MEC/CNE,1998.http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB22_1998.

BRASIL. Ministério da educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação: Câmara de Educação Básica. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília, 2009.

CERTEAU, Michel de. A Invenção do Cotidiano. 15 ed. Petrópolis, RJ. Vozes,2008.

CLIFFORD, James. A experiência etnográfica.4. Ed.Rio de Janeiro: editora UFRJ, 2014.

COLINVAUX, Dominique. “Projetos” ou trabalho com projetos ou pedagogia de projetos. Cadernos Creche UFF: textos formação e prática. Niteroi: editora da UFF, 2011.

COLOMBO, Enzo. Descrever o social- A arte de escrever pesquisa empírica. In: MELUCCI, Alberto, Por uma Sociologia Reflexiva.Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DEWEY, John. Experiências e educação. 3 ed. São Paulo: Nacional, 1996.

EDWARDS Carolyn. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Editora Artmed, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO Daniela (org). Sociologia da Infância no Brasil, SP: autores associados, 2011 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. PRADO, Patrícia Dias. (orgs). Por uma cultura da Infância. 2 ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2005.

FARIA Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral de. (orgs). O Mundo da Escrita no Universo da Pequena Infância. 3 ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2012.

FARIA Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral de. (orgs). Linguagens Infantis outras formas de leitura. 2 ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2009.

FERNANDES, Florestan. Folclore e mudança social na cidade de São Paulo. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FERREIRA, Paulo Nin. O espírito das coisas. Desenho, assemblagens e brincadeiras na educação infantil. Maceió: EDUFAL, 2013.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. (org.) Paulo Freire e Mikail Bakhtin. O encontro que não houve. 1 ed. São Paulo, Brasil. 2003

FONTOURA, HELENA Amaral da. TAVARES, Maria Tereza Goudard. (orgs.) Trabalho Docente: experiências formativas e inserção profissional. Niterói. Intertexto, 2013.

FREINET, Élise. O itinerário de Célestine Freinet. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S. A. 1979.

FREINET. Célestin. Pedagogia do bom senso. 7 ed. – São Paulo : Martins Fontes, 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Madalena. A Paixão de Conhecer o Mundo 15ª edição. São Paulo: Paz e Terra. 2002

GARCIA, Regina Leite. SERRALHEIRO, José Paulo. (orgs). Afinal onde está a escola? 1 ed. Porto: Proedições, Ltda. 2005.

_____. FILHO, Aristeo Leite. (orgs.) Em defesa da educação Infantil. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____ (org.) . Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GERALDI, João Wanderley. A aula como acontecimento. 1 ed. Portugal:- Aveiro, 2004.

GODOI, Elisandra Girardelli. SILVA, Marta Regina Paulo da. “ Achadouros de infância” problematizando a realção entre adultos e crianças na educação infantil. – in. Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa.- Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. A organização do currículo por projetos de trabalho. 5 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra D.; NASCIMENTO, Aricélia R. do. (org.). Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, 2006.

_____. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. Cadernos de Pesquisa, n.116, p. 41-59, julho/2002

LIMEIRA, Josué. O Pequeno Príncipe em cordel. Recife: Carpe Diem Edições e Produções Ltda, 2015.

LOPEZ, Maximiliano Valério. Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

MACHADO, Maria Lúcia da A. Educação Infantil e Sócio Interacionismo; In:

MARTINS, Jorge Santos. Projetos de Pesquisa: estratégias de ensino e aprendizagem em sala de aula. Campinas: Armazém _____. O itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão da pedagogia Freinet. Tradução Priscila de Siqueira. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

MATA, Adriana Santos da. Multi-idade na Educação Infantil. 1 ed.- Curitiba-PR: Editora Appris, 2015.

MORETTI, Nara Martins. SILVA, Nélia Aparecida da. Brincar na educação infantil: transgressões e rebeldias. In. Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa. -Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Boaventura & a Educação. 2 Ed. Belo horizonte: Autêntica, 2008

NERESINE, Federico. Pesquisa qualitativa e simulação. In: MELUCCI, Alberto, Por uma Sociologia Reflexiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. (Org.): Educação Infantil: muitos olhares. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A. (orgs.). Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. O trabalho do antropólogo. 2 ed. /Brasília: Paralelo 15; São Paulo. Editora UNESP, 2000.

ORLANDI, Eni P. As formas do silêncio: no movimento dos sentidos. 3 ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1995.

_____. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, AMPED, 1995.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Ora...Ora...Ora... A ética infantil e a pesquisa com as crianças e suas imagens. In. Revista Teias v. 16. N. 49-69 (jul./set. – 2015): Ética e pesquisas com imagem

_____., SILVESTRI, M. “É assim: quando eu brinco de escrever, escrever é brincar” as crianças e seu languagear. In: MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. ARAÚJO, Mairce da Silva. CARVALHO, José Ricardo. Leitura e escrita na Escola e na Formação Docente: experiências, políticas e práticas. Curitiba, CRV, 2017.

PINTO, Manuel. A infância como construção social in PINTO, Manuel e SARMENTO, Manuel Jacinto. (orgs.). As crianças: contextos e identidades. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.

_____. Estatuto da Criança e do adolescente. 1990. Fonte: portal.mec.gov.br>pdf >lei 8069_02

ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, R. P. ; NEGRÃO, E. V. . A educação da mulher no Brasil. São Paulo: Editora Global, 1985.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 112, março, 2001. P. 7-31.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. Entre o bilro e a caneta. In.: GARCIA, Regina Leite. SERRALHEIRO, José Paulo. Afinal onde está a Escola? Profedições, 1 ed., 2005

WARSHAUER, Cecília. A Roda e o registro. Rio de Janeiro. Paz e terra, 1993.

VIGOSTSKI, LS A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANEXOS:

Unidade Municipal de Educação Infantil

Rosalina de Araújo Costa



Rua Galvão, 193 – Barreto – Niterói – RJ – CEP: 24110-260 – Tel.: 3714-2094 – E-mail: umeirac@outlook.com

PLANO DE AÇÃO 2016

Com o objetivo de tornar a escola de Educação Infantil um contexto investigativo e instigante, permeado pelo conhecimento científico e cultural, na dimensão sócio-histórica, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, construímos coletivamente nosso Plano de Ação para o ano letivo de 2016 com base em alguns referenciais teóricos (Vigotski, 2008; Gandini & Kaminsky, 2012; Melero, 2015; Sacristán, 2000; Freire,) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

1.1 Práticas Pedagógicas da Educação Infantil

Eixos do Currículo:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e Garantir experiências que:

- *Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;*
- *Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;*
- *Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;*
- *Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaços temporais;*
- *Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;*
- *Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;*

- *Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;*
- *Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;*
- *Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;*
- *Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;*
- *Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;*
- *Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;*
- *Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.)*

| MÊS | ATIVIDADES | ESTRATÉGIAS |
|-----------|---|--|
| FEV/MARÇO | <p>A) Identidade individual e coletiva</p> <p>B) Relações quantitativas em contextos significativos - “Quando acreditamos que estamos inseridos em um ambiente em que, a todo momento, as crianças estão participando de situações que envolvem números, quantidades, noção de espaço, noção de tempo, isso nos faz pensar que fazer matemática é oportunizar o</p> | <p>A) Identidade individual e coletiva</p> <p>coletiva da rotina, conhecimento da rotina da escola (percurso, entrevista, brincadeiras, procedimentos de convivência, procedimentos de organização coletiva do espaço (atividades diversificadas), brincadeiras, poesias, conversas, histórias, corpo do nome com jornal, mús</p> |

| | | |
|-------|---|---|
| | <p>trabalho com ideias matemáticas...” (Rio de Janeiro, 2007)</p> <p>C) Projetos de Investigação - Considerando a indagação como a base do conhecimento (MELERO, 2015), os projetos tratarão de temas que emergem da necessidade, curiosidade e interesse das turmas.</p> <p>D) Educação Física - consciência corporal, espacial, convivência.</p> <p>E) Sala de Leitura - Leitura, literatura, dramatização, fantasia, contação, oficinas, filmes.</p> | <p>humano), expressões (fotografias).</p> <p>B) Relações quantitativas significativas: favorece experiências lúdicas e significativas e problematizações na rotina. 1ª semana: calendário, gráficos e jogos. 2ª semana: o jogo planejando, listando materiais necessários; executar o jogo; explicando e problematizando as pontuações. 3ª semana: pontuações dadas pelas crianças. 4ª semana: regras, jogar mais de uma vez e anotar pontuações no quadro de pontuação ou tracinhos e ao lado o numeral correspondente. 5ª semana: uma rodada e anotar pontuação com bolinhas ou pontos de cada criança, com bolinhas ou tracinhos e registrar com o numeral correspondente. 6ª semana: coletivo sobre o jogo vivido e iniciar novo jogo a partir da sequência e os mesmos procedimentos.</p> <p>Obs: no caso do jogo de pontuação enviado para casa numa semana que a família jogue com a criança a pontuação e faça um pequeno relatório como foi a experiência.</p> <p>C) Projetos de investigação - do seguinte modo: assessoria na definição de tema por turma; o que queremos saber, como coletar; ação coletiva de investigação do conhecimento; assembleia</p> |
| ABRIL | <p>A) Planejamento/estudo do Projeto de Cultura - partindo do entendimento da pesquisa como princípio educativo (Pedro Demo) e, portanto, compreendendo-a como um procedimento que pode permear todo o processo educativo, promovendo a construção do conhecimento, realizamos todos os anos o Projeto de Cultura, a partir do qual as crianças são levadas a conhecer diferentes artistas e expressões estéticas, utilizando várias linguagens. São objetivos do projeto:</p> | <p>A) Planejamento/estudo do Projeto de Cultura inicialmente será feito levantamento de materiais de diversas fontes e selecionados pela equipe de referência, com base para o planejamento das atividades das crianças; planejamento coletivo de diversas fontes (leitura, texto coletivo, músicas, maquetes, exercícios, passeio etc) sobre textos, imagens, arte de acordo com o tema</p> |

| | | |
|---------------------|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - promover o acesso aos bens culturais da humanidade; - contribuir para a compreensão de que o que o povo faz também é cultura; - favorecer o acesso aos espaços culturais presentes em nossa sociedade; -contribuir para a compreensão da história do povo brasileiro por meio da retratação deste nas obras de arte; -promover a compreensão estética das obras de arte. <p>B) Bernal de Leitura: essa atividade tem o intuito de promover o gosto pela leitura; promover momentos de encontro e diálogo familiar; promover a participação da família nas atividades escolares.</p> <p>C) Educação Física: jogos e construção de jogos</p> <p>D) Sábado letivo (16-04): reunião de pais e oficinas de alunos.</p> | <p>B) Bernal de Leitura: a criança escolhe alguns livros; a criança escolhe (em seu dia) o livro que quer ler em casa pelos pais; dentro de um envelope escolhido, lápis de cor e um pedaço de papel onde a família registra a leitura e a criança ilustra. Quando o livro chega à escola, na rodinha, a professora registra a atividade em casa, lê o livro e é responsável e mostra o livro para a criança.</p> |
| <p>MAIO</p> | <p>A) Apresentação dos Projetos de Investigação realizados pelas turmas: socialização de fazeres.</p> <p>B) Projeto Amigo da Turma</p> <p>C) Ed física: músicas</p> <p>D) Sábado Letivo (21/05): Festa da Família.</p> | <p>A) Socialização de fazeres: com apresentação pelos pais e alunos. Investigação realizados e socialização de fazeres.</p> <p>B) Projeto Amigo da Turma: o amigo da turma procurando ser reflexivo e processual a respeito do corpo, com o corpo, desmistificando tabus. O projeto também visa trabalhar para o processo de construção da autonomia por parte das crianças e promoção do cuidado e afetividade. Obs: <i>formação</i> promoção da Oficina Amigo da Turma professoras Nayara e Ana</p> <p>C) Educação Física: músicas brasileiras e cantigas de roda</p> <p>D) Sábado Letivo: Festa da Família</p> |
| <p>JUNHO</p> | <p>A) Início do Projeto de Cultura.</p> <p>B) Livro de Histórias da Turma. Partindo da consideração da criança como sujeito, autor de</p> | <p>A) Projeto de Cultura: início do projeto; construção de</p> |

| | | |
|----------|--|--|
| | <p>conhecimento, cheia de possibilidades e capacidades, temos caminhado no sentido contrário ao da antiga prática muito comum na Educação Infantil de fornecer desenhos prontos. Apresentamos, então, as condições para que cada criança faça seu desenho a fim de ser reproduzido para todos os colegas usarem a cores de acordo com a própria imaginação.</p> <p>C) Ed física: Olimpíadas e Paraolimpíadas.</p> | <p>coletivo, desenvolvimento produções diversas, registros</p> <p>B) Livro de Histórias da criança faz um desenho e do seu desenho para que com a escrita; depois de xerocado e distribuído para posse desse material todos alta, acompanhando com fazem perguntas para o au de material ou técnica utili trabalho. No final do ano ca composto pelos desenhos e amigos da turma. Obs: <i>For</i> Oficinas sobre o livro professoras Nayara e Andre</p> |
| JULHO | <p>A) Continuação do Projeto de Cultura</p> <p>B) Festa Julina</p> <p>C) Ed física: Olimpíadas e Paraolimpíadas.</p> <p>D) Sábado Letivo (30/07): Festa Julina.</p> | <p>B) Festa Julina: trabalhos sobre a origem de diversas manifestações e e</p> |
| AGOSTO | <p>Continuação das atividades, recesso escolar, CAPUE.</p> | |
| SETEMBRO | <p>A) Festa da Cultura - O projeto de cultura nos permite trabalhar diferentes linguagens e áreas de conhecimento.</p> <p>B) Sábado Letivo (10/09): Festa da Cultura.</p> | <p>A) Festa da Cultura: re Cultura Popular, as qu participação da comunidade vivenciam atividades realiz ao longo do projeto e têm produzidos e materiais est de trabalhos pelas crianças</p> |
| OUTUBRO | <p>A) Projeto Literário - implementar espaços e situações de formação de leitores na educação infantil, a partir da concepção de leitura e escrita como objeto da cultura humana a que as crianças têm direito de apropriar-se; vivenciar práticas sociais, direta e indiretamente, relacionadas à cultura escrita; vivenciar através de práticas sociais com a leitura e a escrita</p> | <p>A) Projeto Literário: b Biblioteca do Horto do Barre e com a Coordenação de P FME.</p> <p>B) Semana da diversificadas, oficinas di circulando pelas oficinas).</p> |

| | | |
|----------|---|--|
| | linguagens múltiplas com vistas a uma educação integral. B) Semana da criança C) Sábado (22/10): Seminário Interno de Formação Docente. | C) Seminário Interno Docente. Comissão organizadora: Joceli, Cíntia, Marise, Elmara (organização, inscrições, etc). Definir: temáticas, dinâmicas para as crianças. |
| NOVEMBRO | A) Feira literária com lançamento do livro de histórias da turma. B) Sábado Letivo (26/11): Reunião de Pais, oficinas de arte. | A) Feira Literária: lançamento de histórias da turma, sala de exposições dos trabalhos dos alunos, dinâmicas e atividades com autores convidados. |
| DEZEMBRO | Fechamento das atividades do ano letivo, festa de encerramento, recesso escolar. | |

Outras possibilidades de trabalho: Projeto Alexander Calder, Etapas do Recorte.

Textos para estudo:

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

GOULART, C. M. A. & SOUZA, M. (orgs). Como alfabetizar? Na roda com professoras dos anos iniciais. Campinas: SP: Papyrus, 2015.

MONTEIRO, P. As crianças e o conhecimento matemático: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas.

BORTOLOTTI, Roberta D'Angela M. Problematizando as brincadeiras e aprendendo matemática desde a educação infantil: possibilidades ao nosso alcance.

BARBIER, René. A escuta sensível em educação. Cadernos ANPEd, Porto Alegre, nº 05, 1993.

CORSINO, Patrícia. Linguagem e sentido na educação infantil: uma homenagem a Bartolomeu Campos de Queirós. Programa Salto o Futuro. TV Escola. Ano XXII, Boletim 7, outubro 2012.

_____. Alfabetização não tem receita, mas tem princípios.

GALLO, Sílvio. Infância e poder: algumas interrogações à escola. Devir-Criança da filosofia: infância da educação. In: KOHAN, W. O. (org). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, jan/abr. 2011.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*. Mai/Jun/Jul/Ago 2000, nº 14

PRESTES, Zoia Ribeiro. Quando não é quase a mesma coisa; análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil Repercussões no Campo educacional. Brasília, 2010.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. Quando a rotina é o imprevisto, ou o diálogo entre o pré-estabelecido e o contexto dos acontecimentos a sala de aula. *TEIAS*: Rio de Janeiro, ano 5, nº 5, nº 9-10, jan/dez 2004.

Referências Bibliográficas:

ARROYO, Miguel (2013). *Currículo, território em disputa*. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

BARBOSA, Ana Mae (1991). *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE.

BORBA, Angela Meyer (2005). *Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil*. Tese (Doutorado). Niterói: Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação.

BORBA, A. M (2006). *Saberes que produzem saberes. Programa 2 – Letra viva: práticas de leitura e escrita*. MEC, SEED, TVescola, Salto para o Futuro, Boletim 09, Junho de 2006.

_____ (2007). *A brincadeira como experiência de cultura (texto mimeog.)*. Programa 3 – Série O cotidiano na educação infantil. MEC, SEED, TVescola, Salto para o Futuro.

BRASIL (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, v. 1. Brasília: MEC/SEB.

_____ (2009). *Resolução CNE/SEB 5/2009, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil*. Diário Oficial da União.

CORSARO, Willian (1997). *The Sociology of childhood*. Thousand Oaks Cal.; Pine Forge Press.

CORSINO, Patrícia (2006). *As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento*. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (orgs). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília.

_____ (2007). *Proposta da Série O Cotidiano na Educação Infantil.. Série O cotidiano na educação infantil*. MEC, SEED, TVescola, Salto para o Futuro.

DOMINGO, José Contreras (2010). *Otras escuelas, otra educación, otra forma de pensar em el currículum*. In: SACRISTÁN, J. Gimeno (comp). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Ediciones Morata.

FARIA, Sonimar Carvalho (1997). *História e política de Educação Infantil*. In: KRAMER, S.; CARVALHO, M. C. Et al. *Educação Infantil em curso*. Rio de Janeiro, Ravel.

FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio *Partir da Infância: Diálogos sobre Educação*. São Paulo Paz e Terra 2011

FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antonio. Por uma pedagogia da pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GANDINI, Lella & GOLDHABER, Jeanne (2002). Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, Lella, EDWARDS, Carolyn & COLS. Bambini: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed.

GUIMARÃES, Daniela; GUEDES, Adrienne O.; BARBOSA, Silvia N (2013). Cuidado e cultura; propostas curriculares para o trabalho com crianças de até três anos. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (orgs). Educação Infantil: formação e responsabilidade. 1. Ed. Campinas, SP: Papirus.

IMBERNÓN, Francisco (2004). Formação docente e profissional; formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez.

JAMES, A., JENKS, C., PROUT A (1998). Theorizing childhood. 4.ed. New York: Teachers College Press, 2004.

KRAMER, Sonia (2006). A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (orgs). . Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília.

LEITE FILHO, Aristeo G.; NUNES, Maria Fernanda (2013). Direitos da criança à educação infantil: reflexões sobre a história e a política. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda. Educação Infantil; formação e responsabilidade. Campinas, SP: Editora Papirus.

CARVALHO, Maria Cristina (orgs) (2013). Educação Infantil: formação e responsabilidade. 1. Ed. Campinas, SP: Papirus.

CERISARA, A. B. A educação infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. Cadernos Cedes. 1ª reimpressão. São Paulo, Cortez, CEDES, nº 35, 1995.

COSTALLAT, Dalila Molina de. Psicomotricidade: a coordenação viso-motora e dinâmica manual da criança infradotada. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A (1986). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.

MATA, Adriana S. da (2011). Dissertação (Mestrado). Protagonismo docente na educação infantil: a aposta na multi-idade. Niterói: UFF/Faculdade de Educação.

MELERO, Miguel López. Sin distancias, la cultura escolar se construye (2015). In: SACRISTÁN, J. GIMENO (Comp.). Los contenidos una reflexión necesaria.. Madrid: Ediciones Morata.

MINAYO, Maria Cecília de souza . Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social (1996). In: MINAYO, Maria Cecília de souza (ORG), DESLANDES, Ferreira, NETO, Otávio Cruz, GOMES, Romeu. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes.

MONTANDON, C (2001). Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.112, p.33-59.

PROUT, A (2010). Reconsiderando a nova sociologia da infância. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 141, p 729-750, set/dez 2010.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, M. L. de A. (org). Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

NOSELLA, Paolo (2001). A linha vermelha do planeta infância: o socialismo e a educação da criança. [on-line]. Disponível na internet <http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv245.htm>. Em 13 de julho de 2001.

OLIVEIRA, Georgia (2010). O currículo na Educação Infantil: ações de autoria como projeto de emancipação. Trabalho de Investigação (Mestrado). Valência, Espanha: Universidade de Valência.

PILLOTO, Silvia Sell Duarte e MOGNOL, Leticia Coneglian (2004). Propostas para a arte na educação infantil. [on-line]. Disponível na internete via <http://www.artnaescola.org.br/fr.Artigos.html>. Em 13 de julho de 2004.

SACRISTÁN, J. Gimeno (2000). O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed.

SARMENTO, M. J (2003). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2a modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (orgs). Crianças e miúdos. Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação. Porto: Asa, 2003. Disponível na Internet: [http://www.iec.minho.pt/cedic/textos de trabalho](http://www.iec.minho.pt/cedic/textos_de_trabalho). Acessado em 25 de setembro de 2003.

SARMENTO, M. J. & MARCHI, R. de C. (2012). Radicalização da infância na segunda modernidade: para uma sociologia da Infância Crítica. Configurações (online), 4/2008, posto online no dia 12 de fevereiro de 2012, consultado em 10 de outubro de 2015. URL: <http://configuracoes.revues.org/498>.

SILVA, Carla A. L (2007). Saberes e fazeres das crianças: manifestações das culturas infantis em situações dirigidas pela professora. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Educação.

SIQUEIRA, R. M. (2013). Por uma sociologia da infância crítica no campo dos estudos da infância e da criança. Revista Educativa. Goiânia, v. 16, n. 2, p. 177-200.

SIROTA, Régine (2001). Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.112, p.7-31.

VIGOTSKI, L. S (2007). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. In: Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. Número #8. ISSN: 1808-6535. COPPE, UFRJ, Laboratório de Tecnologia e Desenvolvimento Social, abril de 2007.

VGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

_____. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

_____. Imaginação e criação na infância. São Paulo: Ática, 2009.

WILLIAMS, Raymond (2011). Cultura e materialismo. São Paulo: Editora Unesp.

XAVIER, Gelta T. R (2006). Inventar tradições e dar sentido às práticas curriculares. In: NAJJAR, Jorge; CAMARGO, Sueli (orgs). Educação se faz (na) política. Niterói, RJ: Eduff.

_____ (2000). Saberes sociais, saberes escolares: dinâmicas sociais frente a estratégias de curricularização da cultura. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Unidade Municipal de Educação Infantil

Rosalina de Araújo Costa



Rua Galvão, 193 – Barreto – Niterói – RJ – CEP: 24110-260 – Tel.: 3714-2094 – E-mail: umeirac@outlook.com

PLANO DE AÇÃO 2017

Uma proposta pedagógica é um caminho, não um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. (KRAMER, 2013, P. 169)

Desde o final da década de 90 a Umei Rosalina de Araújo Costa tem construído processualmente e coletivamente sua proposta pedagógica com o objetivo de tornar a escola de Educação Infantil um contexto investigativo e instigante, permeado pelo conhecimento científico e cultural. Dentro da perspectiva sócio-histórica, seus professores assumem a autoria curricular e procuram promover a aprendizagem e o desenvolvimento da criança de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Niterói e os seguintes autores: Bakhtin, 2006; Vigotski, 2008; Gandini & Kaminsky, 2012; Melero, 2015; Sacristán, 2000; Freire, 2011 ; Corsino, 2006; Kramer, 2013; Xavier, 2006 ;

Inspirando-nos em Barbosa e Horn (2010, p. 10), partimos da ideia de que na educação infantil as práticas sociais e culturais, por meio de projeto de trabalho, se transformariam em conhecimento próprio das crianças, correspondendo assim aos saberes disciplinares.

Os conteúdos da educação infantil emergem das experiências decorrentes das práticas sociais e culturais da vida cotidiana através das manifestações de diferentes linguagens simbólicas, expressivas, tecnológicas, artísticas e científicas que evidenciam as capacidades humanas. Nesse processo, as crianças começam a produzir perguntas e respostas sobre o mundo em que vivem e, somente aí, torna-se pertinente a aproximação conceitual dos conhecimentos científicos.

Partindo desses fundamentos, destacamos que o modo como organizamos nosso plano de Ação para o ano letivo de 2017 tem como alguns de seus objetivos:

- Oferecer às crianças oportunidades de desenvolver as habilidades previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e no Projeto Político Pedagógico da Umei Rosalina;

- Por meio dos projetos previstos desenvolver temas diversos, que envolvam a resolução de problemas;
- Que os sujeitos e a organização do tempo e do espaço assumam significados e provoquem interações contínuas;
- Que os registros feitos pelas crianças (fotos, amostragem das produções, anotações de falas, anotações de observações realizadas, maquetes, esculturas, poesias, textos coletivos etc.) e pelos adultos se constituam em instrumento de avaliação e também reflexão sobre as experiências vividas;
- Promover a partir das diversas atividades planejadas, problematizadas e criadas coletivamente por adultos e crianças a produção de sentidos, a interação e a produção de conhecimentos.

| MÊS | ATIVIDADES | ESTRATÉGIAS |
|---------------|--|---|
| FEV/ MARÇO | <p>A) Identidade individual e coletiva</p> <p>B) Relações quantitativas em contextos significativos - “Quando acreditamos que estamos inseridos em um ambiente em que, a todo momento, as crianças estão participando de situações que envolvem números, quantidades, noção de espaço, noção de tempo, isso nos faz pensar que fazer matemática é oportunizar o trabalho com ideias matemáticas...” (Rio de Janeiro, 2007)</p> <p>C) Projeto Amigo da Turma – com o projeto amigo da turma procuramos trabalhar de modo reflexivo e processual a relação das crianças com o corpo, desmistificando preconceitos e tabus. O projeto também pretende contribuir para o processo de construção da identidade, da autonomia por parte das crianças e para a promoção do cuidado consigo, com o outro e das relações afetivas. Além de incentivar a brincadeira e estimular a imaginação da criança.</p> | <p>A) Identidade individual e coletiva da rotina, com a escola (percurso, regras de convivência, identidade da sala (organização do espaço), ficha do dia (atividades diversificadas), bingo de palavras, poesias, músicas, histórias, corpo (espelho com jornal, música humana), expressões (fotografias) e outras de interesse da turma.</p> <p>B) Relações quantitativas em contextos significativos: favorecer experiências lúdicas, promover problematização, construir chamada, calendário, gráficos, semana: construir o jogo e separando materiais para jogar, vivenciando, problematizando regras, semana: jogar, escrever</p> |

| | | |
|--|---|---|
| | <p>D) Educação física (A escola ainda está sem esse profissional)</p> <p>E) Sala de Leitura – Acreditamos que esse espaço é de suma importância para a formação de leitores críticos e reflexivos. Cria-se um leque de possibilidades para que as crianças tenham acesso a diversos gêneros literários e possam se expressar usando múltiplas linguagens. É um lugar que favorece as interações, a leitura, a imaginação, a fantasia, a criatividade, o ser leitor\autor.</p> | <p>crianças. 3ª semana: jogar mais de uma pontuações no quadro bolinhas ou tracinhos correspondente. 4ª semana: regras, jogar mais de uma pontuações no quadro bolinhas ou tracinhos correspondente. Ao fim pontos de cada sequência de bolinhas na coluna do total correspondente; elaborar o jogo vivenciado. 5ª semana: jogo acompanhando a mesma os mesmos procedimentos.</p> <p>Obs: no caso do jogo enviado para casa num para que a família registre a pontuação e contando como foi a experiência.</p> <p>C) Projeto Amigo da contorna o corpo de silueta servirá como do boneco que será as crianças desenham o colocam enchimento do boneco. Depois inventam relatam as preferências amigo da turma que se criança seguindo uma pela professora com boneco para a sua casa o relato para o grupo encontro.</p> <p>Obs: formação de projeto Oficina Amigo da professoras Nayara e A</p> <p>D) Atividades recreativas por meio de músicas</p> |
|--|---|---|

| | | |
|--------------|--|--|
| | | <p>roda, brincadeiras sensoriais.</p> <p>Obs: Enquanto não o Educação física na es serão realizadas às qu as turmas no pátio.</p> <p>E) Sala de Leitura: Co oficinas, projeções, o produção de texto, des</p> |
| <p>ABRIL</p> | <p>A) Projeto de Cultura / Planejamento – partindo do entendimento da pesquisa como princípio educativo (Pedro Demo) e, portanto, compreendendo-a como um procedimento que pode permear todo o processo educativo, promovendo a construção do conhecimento, realizamos todos os anos o Projeto de Cultura, a partir do qual as crianças são levadas a conhecer diferentes artistas e expressões estéticas, utilizando várias linguagens. São objetivos do projeto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - promover o acesso aos bens culturais da humanidade; - contribuir para a compreensão de que o que o povo faz também é cultura; - favorecer o acesso aos espaços culturais presentes em nossa sociedade; - contribuir para a compreensão da história do povo brasileiro por meio da retratação deste nas obras de arte; - promover a compreensão estética das obras de arte. - contribuir para a formação de subjetividades dos sujeitos. <p>B) Bornal de Leitura: Essa atividade tem o intuito de promover o gosto pela leitura; propiciar momentos de encontro e diálogo familiar de modo que a família participe das atividades escolares de sua criança.</p> | <p>A) Projeto de Cultura</p> <p>Atividades formativas – fontes de pesquisa, in levantamento de mate cultura e temas sugerir Tais materiais servirã planejamento do traba serão estudados pela e escolha do artista, que de cultura, acontece processo democrático o todas as crianças da es</p> <p>B) Bornal de Leitura: a alguns livros; a crian chega o seu dia) o livr ser lido em casa pelos bornal vão o livro escol caderno meia pauta or realização da atividade Quando o material retod rodinha, a professora atividade em casa, lê responsável e mostra criança.</p> <p>C) Atividades recreativas por meio de músicas roda, brincadeiras psicomotoras.</p> <p>Obs: Enquanto não o Educação física na es</p> |

| | | |
|--------------------|--|--|
| | <p>C) Educação Física / atividades recreativas</p> <p>D) Projetos de Investigação - Considerando a indagação como a base do conhecimento (MELERO, 2015), os projetos tratarão de temas que emergem da necessidade, curiosidade e interesse das turmas no decorrer do ano letivo.</p> | <p>serão realizadas às qu... as turmas no pátio.</p> <p>D) Projetos de In estruturados do seguim... inicial para definição de... sabemos, o que qu... saber); planejamento... de investigação e produ... assembleia final.</p> |
| <p>MAIO</p> | <p>A) Projeto de cultura – Apresentação dos temas na turma.</p> <p>B) Ed. física\ atividades recreativas</p> <p>C) Sábado Letivo (27/05) - “Il Pátio de Leitura da Umei Rosalina”- O evento do Pátio de leitura foi pensado com o objetivo de integrar família / escola, contribuir para a formação do leitor, fomentar o gosto pela leitura e pela apreciação de obras literárias, incentivar o processo de autoria, bem como despertar as subjetividades dos sujeitos.</p> <p>D) Livro de Histórias da Turma. Partindo da consideração da criança como sujeito, autor de conhecimentos, cheia de possibilidades e capacidades, temos caminhado no sentido contrário ao da antiga prática muito comum na Educação Infantil de fornecer desenhos prontos e descontextualizados da realidade das crianças. O livro de histórias da turma é uma atividade constituída como uma prática de letramento em que apresentamos, as condições para que cada criança faça seu desenho, elabore seu texto que será lido, apreciado e colorido pelos demais colegas da turma. Segundo (MATA E SILVA, 2012) “os desenhos e histórias das crianças possuem íntima relação entre realidade e fantasia, personagens reais e imaginação, propiciando uma aproximação de suas leituras de mundo, de suas múltiplas linguagens e culturas”.</p> | <p>A) Projeto de Cultura - Se a apresentação dos tem... professores com o c... realizarem a observa... obras referentes a tais... é fundamental para que... conhecimentos sobre... participar do proces... votação que elegerá o... e pesquisado pelas cria...</p> <p>B) Atividades recreativas por meio de músicas... roda, brincadeiras... sensoriais.</p> <p>Obs: Enquanto não o... Educação física na es... serão realizadas às qu... as turmas no pátio.</p> <p>C) Sábado Letivo: o Il Pátio de Leitura da Umei Rosalina, é um evento de participação da comunidade em enriquecimento cultural e estímulo a imaginação. Serão convidados autores, ilustradores e leitores de histórias para participarem.</p> <p>D) Livro de Histórias da semana, uma criança... depois conta a história... que a professora re... depois de pronto, o des... distribuído para todos... desse material todo...</p> |

| | | |
|-------|--|--|
| | | <p>compartilhada do texto, acompanhando com o autor perguntas para o autor sobre o material ou técnica utilizada para enfeitar o trabalho. No final, a criança terá um livro com os desenhos e histórias da turma.</p> <p>Obs: <i>Formação de grupo</i> sobre o livro de história (Nayara e Andréa)</p> |
| JUNHO | <p>A) Projeto de Cultura- Votação para escolha do tema/ Atividades formativas - professoras</p> <p>B) Ed física/ atividades recreativas</p> | <p>A) Projeto de Cultura: a apreciação de obras de arte propostos, será feita a partir das turmas para eleger o tema de cultura. Num outro momento, a atividade formativa com respeito do tema escolhido (Planejamento coletivo sobre textos, contexto e acordo com o tema).</p> <p>B) Atividades recreativas por meio de músicas, roda, brincadeiras sensoriais, teatro.</p> <p>Obs: Enquanto não ocorrer a Educação física na escola, serão realizadas às quintas-feiras as turmas no pátio.</p> |
| JULHO | <p>A) Projeto de Cultura – Apresentação do tema do projeto - história de vida do artista.</p> <p>B) Festa Julina - Sábado Letivo (08/07)</p> <p>C) Ed física/Atividades recreativas</p> | <p>A) Projeto de Cultura – história de sua vida, diálogos, conversas, produção de registros etc.)</p> <p>B) Festa Julina: desenvolvimento de atividades sobre a origem das Festas Juninas e diversas manifestações populares. Confeção</p> |

| | | |
|----------|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Recesso escolar de 17/07 a 30/7 - CAPUE – 31/07 | <p>cartazes das barracas, junina, músicas, dança</p> <p>C) Atividades recreativas por meio de músicas roda, brincadeiras sensoriais, teatro.</p> <p>Obs: Enquanto não c Educação física na es serão realizadas às qu as turmas no pátio.</p> |
| AGOSTO | A) Projeto de cultura – Continuação da apresentação do tema do projeto. | A) Projeto de cultura biografia do autor (F apresentação e apreciação do artista escolhido), diversas, leitura, texto, desenho, músicas, ma pesquisa, aulas passeio |
| SETEMBRO | <p>A) Projeto de cultura - Continuação</p> <p>B) Intercâmbio Literário - implementar espaços e situações de formação de leitores na educação infantil, a partir da concepção de leitura e escrita como objeto da cultura humana a que as crianças têm direito de apropriar-se; vivenciar práticas sociais, direta e indiretamente, relacionadas à cultura escrita; vivenciar através de práticas sociais com a leitura e a escrita linguagens múltiplas com vistas a uma educação integral.</p> | <p>C) Projeto de cultura atividades anteriores saberes\ fazeres entre</p> <p>D) Intercâmbio Literário: Biblioteca do Horto do crianças e professoras esse espaço literário atividades promovidas.</p> |
| OUTUBRO | <p>A) Semana da criança – circuito de oficinas</p> <p>B) Sábado Letivo (28/10) - Festa da Cultura – O projeto de cultura nos permite trabalhar diferentes linguagens e áreas de conhecimento e promover a integração da família/escola.</p> | <p>A) Semana da c diversificadas, ofic (crianças circulando pe</p> <p>B) Festa da Cultura: rea Cultura Popular, as participação da comu todos vivenciam ativida</p> |

| | | |
|----------|---|---|
| | | crianças ao longo do pr trabalhos produzidos e Apresentação de traba |
| NOVEMBRO | <p>A) Manhã/Tarde de Autógrafos: Lançamento do livro de histórias da turma.</p> <p>B) Sábado (25\11): Seminário interno de formação docente</p> | <p>A) Manhã/Tarde de Aut do livro de histórias dramatização.</p> <p>B) Seminário Interno de Comissão organizado Joceli, Marise, Elma, F Jaqueline. (Organi certificados, materiais dinâmica, participação</p> |
| DEZEMBRO | A) Fechamento das atividades do ano letivo. | A) Festa de encerramento |

Textos para estudo:

BAKHTIN, Mikhail (V.N. Volochínov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBOSA, M. C. S. & HORN, M. da G. S. Plantando em solo fértil. *Pátio Educação Infantil*. Porto Alegre, ano 8, v. 22, p. 8-11, jan-mar, 2010.

BARBIER, René. A escuta sensível em educação. *Cadernos ANPEd*, Porto Alegre, nº 05, 1993.

CORSINO, Patrícia. Linguagem e sentido na educação infantil: uma homenagem a Bartolomeu Campos de Queirós. *Programa Salto o Futuro. TV Escola*. Ano XXII, Boletim 7, outubro 2012.

KUHLMANN JR., Moysés. *Histórias da educação infantil brasileira*. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago 2000, nº 14

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, A. F. B. (org). *Currículo: políticas e práticas*. 13 ed. Campinas, SP: Papirus, 2013

PRESTES, Zoia Ribeiro. *Quando não é quase a mesma coisa; análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil Repercussões no Campo educacional*. Brasília, 2010.

Referências Bibliográficas:

- ARROYO, Miguel (2013). *Currículo, território em disputa*. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- BARBOSA, Ana Mae (1991). *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE.
- BORBA, Angela Meyer (2005). *Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil. Tese (Doutorado)*. Niterói: Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação.
- BORBA, A. M (2006). Saberes que produzem saberes. Programa 2 – Letra viva: práticas de leitura e escrita. MEC, SEED, TVescola, *Salto para o Futuro*, Boletim 09, Junho de 2006.
- _____ (2007). A brincadeira como experiência de cultura (texto mimeog.). Programa 3 – Série O cotidiano na educação infantil. MEC, SEED, TVescola, *Salto para o Futuro*.
- BRASIL (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, v. 1. Brasília: MEC/SEB.
- _____ (2009). Resolução CNE/SEB 5/2009, estabelece as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil*. *Diário Oficial da União*.
- CORSARO, Willian (1997). *The Sociology of childhood*. Thousand Oaks Cal.; Pine Forge Press.
- CORSINO, Patrícia (2006). As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (orgs). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília.
- _____ (2007). Proposta da Série O Cotidiano na Educação Infantil.. Série O cotidiano na educação infantil. MEC, SEED, TVescola, *Salto para o Futuro*.
- DOMINGO, José Contreras (2010). Otras escuelas, otra educación, otra forma de pensar em el currículum. In: SACRISTÁN, J. Gimeno (comp). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- FARIA, Sonimar Carvalho (1997). História e política de Educação Infantil. In: KRAMER, S.; CARVALHO, M. C. Et al. *Educação Infantil em curso*. Rio de Janeiro, Ravel.
- FREIRE, Paulo e GUIMARÃES, Sérgio. *Partir da Infância: Diálogos sobre Educação*. São Paulo Paz e Terra 2011
- FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GANDINI, Lella & GOLDHABER, Jeanne (2002). Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, Lella, EDWARDS, Carolyn & COLS. *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- GUIMARÃES, Daniela; GUEDES, Adrienne O.; BARBOSA, Silvia N (2013). Cuidado e cultura; propostas curriculares para o trabalho com crianças de até três anos. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (orgs). *Educação Infantil: formação e responsabilidade*. 1. Ed. Campinas, SP: Papirus.

- IMBERNÓN, Francisco (2004). *Formação docente e profissional; formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- JAMES, A., JENKS, C., PROUT A (1998). *Theorizing childhood*. 4.ed. New York: Teachers College Press, 2004.
- KRAMER, Sonia (2006). A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (orgs). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília.
- LEITE FILHO, Aristeo G.; NUNES, Maria Fernanda (2013). Direitos da criança à educação infantil: reflexões sobre a história e a política. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda. *Educação Infantil; formação e responsabilidade*. Campinas, SP: Editora Papirus.
- CARVALHO, Maria Cristina (orgs) (2013). *Educação Infantil: formação e responsabilidade*. 1. Ed. Campinas, SP: Papirus.
- CERISARA, A. B. A educação infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. *Cadernos Cedes*. 1ª reimpressão. São Paulo, Cortez, CEDES, nº 35, 1995.
- COSTALLAT, Dalila Molina de. *Psicomotricidade: a coordenação viso-motora e dinâmica manual da criança infradotada*. Rio de Janeiro: Globo, 1987.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- MATA, Adriana S. da (2011). Dissertação (Mestrado). Protagonismo docente na educação infantil: a aposta na multi-idade. Niterói: UFF/Faculdade de Educação.
- MATA, Adriana S. da & SILVA, Carla A. *Desenhos de crianças: Leituras de mundo* (2012). Rio de Janeiro.
- MELERO, Miguel López. Sin distancias, la cultura escolar se construye (2015). In: SACRISTÁN, J. GIMENO (Comp.). *Los contenidos una reflexión necesaria..* Madrid: Ediciones Morata.
- MINAYO, Maria Cecília de souza . Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social (1996). In: MINAYO, Maria Cecília de souza (ORG), DESLANDES, Ferreira, NETO, Otávio Cruz, GOMES, Romeu. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Editora Vozes.
- MONTANDON, C (2001). Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.112, p.33-59.
- PROUT, A (2010). Reconsiderando a nova sociologia da infância. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 141, p 729-750, set/dez 2010.
- MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, M. L. de A. (org). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Editora Cortez, 2002.
- NOSELLA, Paolo (2001). *A linha vermelha do planeta infância: o socialismo e a educação da criança*. [on-line]. Disponível na internet <http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv245.htm>. Em 13 de julho de 2001.

OLIVEIRA, Georgia (2010). *O currículo na Educação Infantil: ações de autoria como projeto de emancipação*. Trabalho de Investigação (Mestrado). Valência, Espanha: Universidade de Valência.

PILLOTO, Silvia Sell Duarte e MOGNOL, Letícia Coneglian (2004). *Propostas para a arte na educação infantil*. [on-line]. Disponível na internet via <http://www.artenaescola.org.br/fr.Artigos.html>. Em 13 de julho de 2004.

SACRISTÁN, J. Gimeno (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed.

SARMENTO, M. J (2003). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (orgs). *Crianças e miúdos. Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação*. Porto: Asa, 2003. Disponível na Internet: [http://www.iec.minho.pt/cedic/textos de trabalho](http://www.iec.minho.pt/cedic/textos%20de%20trabalho). Acessado em 25 de setembro de 2003.

SARMENTO, M. J. & MARCHI, R. de C. (2012). *Radicalização da infância na segunda modernidade: para uma sociologia da Infância Crítica*. Configurações (online), 4/2008, posto online no dia 12 de fevereiro de 2012, consultado em 10 de outubro de 2015. URL: <http://configuracoes.revues.org/498>.

SILVA, Carla A. L (2007). *Saberes e fazeres das crianças: manifestações das culturas infantis em situações dirigidas pela professora*. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Educação.

SIQUEIRA, R. M. (2013). Por uma sociologia da infância crítica no campo dos estudos da infância e da criança. *Revista Educativa*. Goiânia, v. 16, n. 2, p. 177-200.

SIROTA, Régine (2001). Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.112, p.7-31.

VIGOTSKI, L. S (2007). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. In: *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*. Número #8. ISSN: 1808-6535. COPPE, UFRJ, Laboratório de Tecnologia e Desenvolvimento Social, abril de 2007.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

_____. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

WILLIAMS, Raymond (2011). *Cultura e materialismo*. São Paulo: Editora Unesp.

XAVIER, Gelta T. R (2006). Inventar tradições e dar sentido às práticas curriculares. In: NAJJAR, Jorge; CAMARGO, Sueli (orgs). *Educação se faz (na) política*. Niterói, RJ: Eduff.

_____. (2000). *Saberes sociais, saberes escolares: dinâmicas sociais frente a estratégias de curricularização da cultura*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
