



PUC-SP

COGEAE

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA – PUC/SP
COORDENADORIA GERAL DE ESPECIALIZAÇÃO
APERFEIÇOAMENTO E EXTENSÃO – COGEAE.

FUNDAMENTOS DE UMA EDUCAÇÃO PARA O PENSAR.

PROJETO DE MONOGRAFIA

PUC

São Paulo

2016

CAROLINA ROSSETTO

RODAS DE CONVERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
Desafios e possibilidades para uma educação dialógica

Monografia apresentada como exigência para obtenção do título de especialista em Fundamentos de uma Educação para o Pensar, PUC-SP/COGEAE, sob a orientação da professora Kátia Tarricone.

PUC
São Paulo
2016

Dedico este trabalho à orientadora Prof^a Kátia Tarricone pela compreensão, apoio, incentivo e ensinamentos que guardarei para sempre e que me auxiliou a desenvolver este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me sustentado e me iluminado em todos os momentos.

À minha família que me apoiou fazendo-se presentes em todo instante.

Agradeço em especial ao meu esposo e companheiro para toda vida.

A todos os professores que contribuíram significativamente para o meu enriquecimento cultural, ao longo dos dois anos de curso de pós-graduação.

Toda Criança Quer Palavra Cantada

Toda criança quer
Toda criança quer crescer
Toda criança quer ser um adulto

E todo adulto quer
E todo adulto quer crescer
Pra vencer e ter acesso ao mundo

E todo mundo quer
E todo mundo quer saber
De onde vem
Pra onde vai
Como é que entra
Como é que sai
Por que é que sobe
Por que é que cai
Pois todo mundo quer...

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada propõe uma conversa em torno do diálogo e do seu papel na afirmação das crianças como sujeitos do direito, do desejo e do conhecimento. A afirmação de uma pedagogia para a educação infantil alicerçada na comunicação dialógica pode fazer emergir um trabalho educativo pautado na cooperação, na autonomia, na afetividade, na possibilidade de vir a ser mais, que, excedendo a esfera dos direitos meramente reconhecidos, vai vinculá-lo a um ato político, como atividade desejável. Nesse sentido, a roda de conversa é referida e discutida como um dispositivo pedagógico que pode contribuir com o trabalho educativo.

A Roda de Conversa é uma atividade permanente; os temas que circulam no momento da Roda são preciosos, auxiliam na organização do trabalho, no interesse dos alunos de estudarem algum assunto com mais critério: o levantamento de hipóteses, as vivências deles fora do ambiente escolar, os conflitos com os amigos, as tristezas da perda de um ente querido, a separação dos pais, a chegada de um irmãozinho, enfim, temas do contexto de suas realidades.

O momento da Roda se dá de maneira coletiva, assim, a criança se sente mais à vontade, pois a linguagem expressada é de sua idade, ou seja, ela ouve seu amigo dizendo o que muitas vezes também sente vontade de dizer e só consegue depois que um inicia o assunto ou, ao contrário, pode ser ela a incentivadora para seus amigos.

As crianças aprendem que não se resolvem os problemas com violência física, mas com conversas. Se nós resolvemos as coisas conversando, então é por meio do diálogo que aprendemos algo novo e interessante, que exercitamos nossa gentileza, nosso cuidado com o outro, e caminhamos para uma educação dialógica, na qual ninguém é melhor do que ninguém, e juntos aprendemos a viver melhor.

Palavras-chave: Roda de Conversa, Educação e Diálogo.

ABSTRACT

The research presented here suggests a conversation around the dialogue and its role in the affirmation of children as subjects of law, desire and knowledge. The statement of a pedagogy for early childhood education grounded in dialogical communication can bring out an educational work outlined in cooperation, autonomy, affectivity, the possibility of being, that, exceeding the sphere of merely recognized rights, will vincúlá- it a political act, as desirable activity. In this sense, the conversation wheel is referred to and discussed as a pedagogical device that can contribute to the educational work.

The conversation wheel activity is an ongoing activity, the issues circulating in the wheel of time are precious help in the organization of work, the interest of students to study any subject more criteria, raising hypotheses, their experiences outside the environment school, conflicts with friends, the grief of losing a loved one, separation from parents, the arrival of a little brother, finally, the context of the themes of their realities.

The timing of the wheel takes place collectively, so the child feels more at ease, because the language expressed in this wheel is a language of her age, she hears his friend saying they often also feel like saying and can only after a start it, or it can be a motivator for your friends.

The wheel they learn that does not resolve things hitting but talking. If we solve things talking, then it is through dialogue that we will learn new and interesting things, it is through dialogue that we exercise our kindness, our care for each other, and through dialogue walked to a dialogic education, where no one is better anyone where together we learn best.

Key words: Talk wheel, Education and Dialogue.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL	13
1.1 O ATOR PRINCIPAL DA RODA: A CRIANÇA.....	13
1.2 POR UMA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA	15
1.3 CONTEXTO DAS CRIANÇAS: A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	18
2. A RELEVÂNCIA DA ABORDAGEM SOCIOINTERACIONISTA	21
2.1 EU APRENDO COM O OUTRO.....	21
3. RODA DE CONVERSA: UM ESPAÇO DE DIÁLOGOS	24
3.1 CONHECER ESSA TAL RODA DE CONVERSA	24
3.2 A IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE RODA DE CONVERSA COMO DISPARADOR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	26
Considerações Finais	29
Referências:	31
ANEXOS:.....	33

INTRODUÇÃO

A relevância inicial deste projeto ocorre no olhar individualizado ao ator principal das Rodas de Conversa: as crianças. Elas nem sempre foram vistas como “sujeito social e histórico” (RCNEI, 1998), e por muito tempo foram consideradas adultos em miniatura, tábula rasa, entre outras acepções que enfatizavam sua ignorância, tratadas com indiferença.

De acordo com Sarmiento e Pinto (1997), crianças sempre existiram, porém, a infância como construção social ocorre desde os séculos XVII e XVIII. Nos períodos que vão da Antiguidade à Idade Média, essa trajetória foi acompanhada pelas mudanças na constituição familiar, pela diminuição da mortalidade infantil e, conseqüentemente, pelo acentuado apego dos adultos pelas crianças.

Sarmiento (2004) destaca os fatores que contribuíram para a institucionalização da infância, como a criação das instâncias públicas de socialização, ou seja, as escolas, a retomada pela família da sua função nuclear de cuidados e proteção à criança, resultado de um processo complexo de produção de representações, de estruturação dos seus cotidianos e mundos de vida e, especialmente, de constituição de organizações sociais para crianças.

Assim como o conceito de infância é determinado historicamente, em companhia as modificações nas formas de organização da sociedade, a instituição educativa também acompanha essas transformações e não se caracteriza como única ou estável.

No Brasil, a educação e o cuidado com as crianças se iniciaram durante o processo de urbanização e industrialização.

Sabemos que muitos foram os avanços na Educação Infantil nas últimas décadas, principalmente no que se refere ao aumento do atendimento de alunos, tanto em instituições públicas quanto privadas. No entanto, temos que considerar que muitas dessas conquistas aconteceram em função da inserção da mulher no mercado de trabalho, o que aumentou consideravelmente a demanda e exigiu que se qualificasse o espaço em que as crianças permaneciam na ausência dos pais.

Dentro desse contexto, muitas instituições educativas promoveram os seus trabalhos preocupados com o cuidado e o bem-estar, com a característica mais assistencialista, como cuidados da higiene, também fundamental e necessário, mas deixaram em segundo plano a qualidade das propostas educacionais, principalmente no que se refere às contextuais e culturais, como promover situações em que lúdico, a brincadeira, a expressão corporal fosse desenvolvida pela própria criança, por meio de descobertas, do interesse investigativo, do trabalho coletivo, da troca com seus colegas, ou seja, não existia a relação intrínseca entre o cuidar e o educar.

Esses são alguns dos motivos que justificam a presente pesquisa, o repensar na concepção de criança, infância e educação infantil para que seus direitos sejam assegurados de maneira plena.

Nos tempos atuais, com o surgimento de leis, houve uma consolidação das instituições de Educação Infantil como parte do sistema educacional.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, artigo 30, as pré-escolas são destinadas para crianças de quatro e cinco anos. Com a legislação nacional, principalmente nas definições da Constituição de 1998, houve um intenso processo de mudanças que incluiu reflexões sobre as concepções de criança e infância.

Com a visão voltada para esta criança inserida na Educação Infantil, que usufrui o direito de vivenciar sua infância, percebemos sua participação de um processo histórico, que ocorre de maneira social.

Sendo assim, acredito que as ações realizadas no ambiente educacional e, especificamente, na Educação Infantil devem contribuir para o desenvolvimento da identidade e autonomia das crianças.

Para contribuir com a compreensão, Vygotsky (2010) destaca que a cultura não é algo pronto, um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, mas como uma espécie de “palco de negociações”, em que seus membros estão num constante movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados. Ele atribui grande importância à interação social.

Assim como Vygotsky (2010), acredito que o desenvolvimento individual ocorre num ambiente social, em relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana.

O problema desta pesquisa recupera a indagação: a atividade Roda de Conversa possibilita a constituição de um espaço para o diálogo infantil rumo à educação dialógica?

Na busca por respostas, faz-se necessário levantar algumas questões pertinentes, como: se há respeito às especificidades infantis dentro do contexto colaborativo, propício ao debate de temas vinculados às realidades das crianças; se o encontro na Roda é um momento intencional e planejado, se possibilita uma educação dialógica mais do que exercícios mecânicos com a linguagem, se possibilita a prática das experiências, do diálogo, do conhecimento, da criação e da recriação.

O objetivo Geral visa reconhecer a Roda de Conversa enquanto atividade dialógica na Educação Infantil e os específicos intentam:

- Retomar a concepção de criança, infância e educação infantil;
- Discutir a importância da abordagem sócio-interacionista para o contexto da Roda de Conversa;
- Propor a Roda de Conversa como espaço dialógico das vozes infantis.

Compreender a contribuição da Roda de Conversa para uma educação dialógica, dentro do cenário da Educação Infantil, é o que busco por meio desse texto, com a premissa de que o interlocutor principal é a criança, protagonista de seu desenvolvimento.

Este trabalho foi iniciado com o estudo de três temas que estão intrinsecamente relacionados: criança, infância e Educação Infantil. Com base na premissa de que as crianças precisam e têm o direito de vivenciarem suas infâncias de maneira saudável dentro do contexto da Educação Infantil inicio com a contribuição dos textos do autor Manuel Jacinto Sarmiento¹, um Sociólogo da Infância e diretor do Centro de Educação da Universidade do Minho, em Portugal. A sociologia da infância se propõe a construir a primeira fase da vida do ser humano livre de interpretações nas quais as crianças se desenvolvem independentemente da construção social, das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e

¹ As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando campos (1997), Imaginário e culturas da infância (2002), Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação (2004) Infância (In)visível (2007), Estudos da infância (2008).

para elas. Trata-se de uma área nova, recém-desbravada por pesquisadores de todo o mundo. Em seguida, o foco está na concepção de criança na perspectiva da Legislação², que oferece subsídios para que os direitos sejam assegurados. Este primeiro capítulo será finalizado com a reflexão do contexto da Educação Infantil, sua importância para a criança, na preocupação com os espaços, tempos e ações pedagógicas. Para o tema em questão há um leque de contribuições de diversos autores, como o de Zilma Ramos de OLIVEIRA (2011).

No segundo capítulo, a discussão versa sobre a importância da abordagem sociointeracionista para o contexto da Roda de Leitura, na qual esta atividade transcorre de forma coletiva, da mesma forma que a criança aprende, seja com seus pares, seja com adultos. Já no terceiro e último capítulo do trabalho, a proposta foi a de mostrar a relevância da atividade Roda de Conversa como espaço dialógico das vozes infantis e retratar o seu contexto no ambiente educacional, bem como as intervenções dos professores para que o diálogo seja a principal ferramenta para as crianças se expressarem.

Com base no conceito de diálogo, Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (2005) ressalta que a dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade, e que o diálogo é tratado como um fenômeno humano. O autor afirma que “se nos revela como algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também seus elementos constitutivos” (FREIRE, 2005).

Como atesta Paulo Freire (2005), no diálogo encontramos a palavra e nela encontramos duas dimensões: ação e reflexão; não há palavra verdadeira que não seja práxis, uma práxis dialógica capaz de revelar as vozes constituídas na interação pela linguagem. O diálogo se faz em uma relação horizontal.

² Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96, Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil (1996), Referencial curricular nacional para a Educação Infantil (1998), Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil (1999).

Além de Paulo Freire, outro autor que também se interessou por este tema foi Mikhail Mikhailovich Bakhtin, um pensador, filósofo, e teórico de artes e cultura da Europa, considerado um dos maiores estudiosos da linguagem humana. Suas obras sobre diversos temas influenciaram uma infinidade de pensadores de diversas áreas como: crítica da religião, estruturas das disciplinas: psicologia, antropologia, história, filosofia, crítica literária, entre outras.

A pesquisa possui um cunho qualitativo, com uma metodologia exploratória com fontes e coletas de dados bibliográficos e documentais.

1. CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL.

1.1 O ATOR PRINCIPAL DA RODA: A CRIANÇA

Antes do estudo sobre a atividade Roda de Conversa, faz-se necessário tratar primeiramente de sua protagonista: a criança.

Esta sempre esteve presente no núcleo familiar e também na sociedade, não necessariamente com a visibilidade devida, o que muitas vezes a colocou em situações de precariedade e perigo, sendo tratada com indiferença e ignorância, sem poder vivenciar sua infância.

Muito tempo se passou para que garantissem sua presença com direitos. Já foram vistas como adultos em miniatura, tábulas rasas, um vir a ser, ou seja, concepções equivocadas de suas existências.

Neste primeiro capítulo quero debruçar-me nessa “pessoinha” tão importante e não menos privilegiada do que os adultos, elucidar suas múltiplas linguagens e necessidades de se comunicarem e de estarem inseridas no contexto da Roda de Leitura.

O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que aparecem no discurso das crianças (PINTO; SARMENTO, 1997)

Seja querida, amada, desejada, abandonada, maltratada ou violentada, todas carregam a mesma “marca”, da imaginação e da criatividade.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) a criança “é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca” (BRASIL, 1998^a, p.21).

Considerar a criança como sujeito pleno de direitos, com especificidades singulares, que desempenha um papel ativo no seu processo de socialização e que, pelas interações sociais, compreende o mundo que a circunda, implica o reconhecimento de sua capacidade de produção simbólica.

De acordo com ALESSI (2014), *“ela é um ser único e singular, com um jeito próprio de sentir, pensar, expressar-se, ver e conviver no mundo, ressignifica o que está instituído, atribuindo múltiplos sentidos. Através da interação e interlocução com os outros, constitui a sua consciência, em constante e permanente formação”*.

Com as crianças podemos aprender valores e atribuir sentido a pequenas coisas que deixamos de lado em nossas vidas como o tempo de lazer, de conversar com os integrantes da família, de brincar de faz de conta. Com elas aprendemos que a vida não é pragmática, e que leva algum tempo para ser construída; por meio da linguagem, assim como o amor, o respeito, a tolerância e as relações de convivência.

A criança não apresenta vivências lineares, pelo contrário, vive em um constante espiral, conforme a concepção de Piaget em sua construção da ontogênese.

Sabe-se que tempos e espaços precisam ser dedicados e preparados para o desenvolvimento infantil de maneira plena. Um desses tempos e espaços é o momento dedicado à Roda de Leitura, uma atividade permanente que ocorre em muitas instituições educacionais Infantis. Nela, a reciprocidade, o intercâmbio de ideias e o diálogo estão no âmago de uma educação bem-sucedida, uma educação dialógica.

Quando se imagina uma roda, imediatamente vem à mente os alunos posicionados um ao lado do outro, ou sentados de “pernas de índio” ou em pé, ou, até mesmo, de mãos dadas com os colegas, diferente de uma fileira, onde um está atrás do outro e enxerga a “nuca” do colega, e a vez de falar segue uma ordem, um padrão.

Na Roda é diferente, pois todos podem falar independentemente da ordem em que se encontram: basta que a necessidade do momento ou o tema em questão o instigue e o motive a discursar para que isso aconteça.

A criança se sente à vontade para se expressar imediatamente ou com algum tempo, mas o seu momento chega, até porque ela é um ser de convivência, de movimento, de interação, com a qual todos podem virar um “amigo”. Isso me fez lembrar uma vez que descii à piscina do meu condomínio. Quando estava tomando um sol, podia ouvir uma criança de aproximadamente seis anos de idade: ela mergulhava, pulava na piscina, tentava se equilibrar

com um pé só, e todas as suas tentativas precisavam ser vistas por seu pai que a acompanhava, não importasse o que ele estivesse fazendo, tinha de parar para olhar sua filha, pois ela “precisava” ser assistida. Quando mais tarde desceu para piscina outra criança, agora um menino, que aparentava ser um pouco mais velho do que a menina, esta começou a observá-lo, a rir de suas brincadeiras, e quando menos se esperava disse: “você quer ser meu amigo?”. O menino não disse nem sim nem não e os dois começaram a brincar.

É assim que as crianças agem, pois a necessidade que sentem em brincar e estarem com o outro é maior do que preconceito ou escolhas de amigos e é isso que as motivam a convidar todos a participarem de suas atividades coletivas, pois sentem necessidade de representar, de brincar de faz de conta, de aflorar sua imaginação, de simbolizar.

A essas necessidades de simbolizar, conviver, se expressar por meio da linguagem é que o momento da Roda de Leitura ganha seu espaço e torna-se um “norte” para o trabalho do professor, como fomentar e chamar a atenção das crianças para problemas a serem resolvidos, hipóteses a serem levantadas, desenvolverem a postura de investigadores e pesquisadores com base nas envolventes histórias infantis.

Desse modo, o lugar da criança também é nessa roda, partilha de ensinamentos e conversas que propicia uma educação para o diálogo.

1.2 POR UMA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

O termo infância na educação grega do período clássico referia-se a seres com tendências selvagens a serem dominadas pela razão e pelo bem ético e político. Já o pensamento medieval entendia a infância como evidência da natureza pecadora do homem, pois nela, a razão, reflexo da luz divina não se manifestaria, o que nos permite evidenciar concepções distorcidas e agressivas dirigidas às crianças.

A concepção de infância é uma construção histórica e social, ou seja, depende da mobilidade social e da construção de novas estruturas a respeito da infância.

A criança, como sujeito social que vai emergir da infância, como realidade social produzida pela modernidade, tornou-se antes de tudo, um

sujeito a ser educado. É sobre essa ideia que se tem procurado construir um discurso e uma realidade pedagógica para a infância. Uma realidade que reflete as especificidades históricas na qual ela é pensada, forjada e, portanto, permeada por fluxos e refluxos, como é próprio de toda historicidade.

Nunca foram tão alargadamente proclamados os direitos das crianças, nem se assistiu a uma tão severa restrição nas condições sociais da infância, como nos dias atuais, especialmente das crianças dos países mais pobres e dos grupos sociais mais carentes dos países ricos, marcados por situações como o tráfico de crianças, a exploração do trabalho infantil em unidades industriais e por pandemias como AIDS, pela fome, pela guerra, pela exposição à catástrofes decorrentes da degradação ambiental, pelo tráfico de crianças, pela violência urbana.

Nunca, como atualmente, o valor da "autonomia" e da "cidadania" da criança foram anunciados, nunca como hoje foi tão restrito o espaço-tempo da criança, com ocupação horária em múltiplas atividades, geralmente sob controle adulto, e pela restrição da circulação no espaço urbano, pelo condicionamento intelectual imposto pela indústria cultural para as crianças, os jogos eletrônicos e demais produtos de mercado.

Nunca, como hoje, se defendeu tanto a desinstitucionalização da infância, em nome da liberdade de crescer e de aprender, nem se observou a presença quase obsediante de organizações, empresas e instituições no cotidiano infantil, para se ocuparem dos seus "tempos livres", para organizar festas de aniversário, para estruturar mil e uma aprendizagens, do judô à informática, do inglês ao ballet, do desporto federado à música.

Há, portanto, razões mais do que suficientes para que o conceito de infância seja renovado. Na direção da construção social, do processo histórico de edificação, enquanto categoria social, condição estrutural a que as crianças pertencem, pela qual são objeto de conceitualizações, interpretações do modo de ser e prescrições de comportamento e ação, bem como de atuação dos adultos para com elas.

No trajeto da hominização, termo caro à teoria de Edgar Morin, não se recorda um período de tanta preocupação com a infância como nos dias atuais. E falar da infância é uma questão complexa porque traz memórias, experiências e aventuras vividas.

Há variações importantes de uma sociedade para outra e de um tempo para outro em relação à infância. As crianças não escrevem sobre si, sempre são os adultos que narram.

Os seres humanos possuem necessidades diferentes de outros animais, que muito cedo desmamam e desenvolvem habilidades de independência e sobrevivência. As crianças precisam de um longo período de cuidado para sobreviver, período marcado por dependência, e essa é uma característica capital da infância em todas as sociedades humanas. Talvez decorra daí a ideia de criança frágil, dependente, imatura, que iluminou a trajetória pedagógica, os discursos filosóficos e saberes da modernidade. Logo, uma visão de crianças percebidas como passivas, merecedoras de socialização e incapazes de falar.

No campo da sociologia da infância, tem-se feito um esforço metodológico e teórico para compreendê-la em outras bases. Demartini (2009) aponta uma questão importante: o fato de distinguir criança e infância, porque conceitualmente não são iguais. Igualmente sugere redefinir o conceito de socialização e os modos de intervenção teórica, metodológica e prática com a infância.

Durante muito tempo, a criança foi investigada por áreas como a Psicologia, Pediatria, Neurologia e Psiquiatria. Recentemente, tornou-se objeto de interesse das Ciências Humanas e Sociais. E assim, de um lado, com as discussões dos psicólogos do desenvolvimento e, de outro lado, dos sociólogos da infância, surgiram novas proposituras a partir dos anos 90, as quais foram essenciais para a compreensão do que significa ser criança atualmente (Valença, 2011).

Com base nas ideias preconcebidas sobre infância passiva, sem fala, imatura, vir a ser e outros predicados, a Sociologia tradicional deixou as crianças silenciadas. Por isso, o termo atual precisa estar carregado por uma Sociologia que rompa com o modo limitado como a infância foi historicamente pensada, e, dar visibilidade à criança como ator social.

A Sociologia da Infância, segundo Sarmiento (2005), propõe-se a constituir como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas que a reduzem a um estado intermediário de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizante, que tendem a interpretar as crianças como

indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social de suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles.

Ainda de acordo com o autor, ela é concebida como uma categoria social do tipo geracional, por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social. Criança refere-se ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, em sua existência, além de pertencer a um grupo etário próprio, é sempre um ator social pertencente a uma classe social, a um gênero e etc. (SARMENTO, 2005).

Existe ainda grande disparidade de posições sobre a concepção de crianças. Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz de fato uma criança; outros enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá ou deverá vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade de proteção diante desse mundo. Uns a encaram como um agente dotado de competências e capacidade; outros, realçam aquilo que ela carece (Pinto, 1997). A Sociologia da Infância visa dar visibilidade a uma infância que possui importante dimensão da vida social, por isso é preciso incluir no estudo aspectos biológicos, sociais, culturais e tecnológicos, dentre outros, com ênfase às crianças.

1.3 CONTEXTO DAS CRIANÇAS: A EDUCAÇÃO INFANTIL

O atendimento às crianças de 0 a 6 anos apareceu no Brasil no final do século XIX sob influência da Europa, pois antes deste período, o atendimento dos pequenos longe da mãe, em instituições como creches, por exemplo, praticamente não existiam.

No Brasil havia vontade de acelerar a industrialização e já corriam rápidas as transformações que exigiam uma escola preparada para a vida industrial, com a justificativa de que as desigualdades sociais poderiam ser superadas se houvesse escolarização adequada para promover a mobilidade social.

Portanto, a corrente da Escola Nova já nascia convencida de que a verdadeira democracia aconteceria para todos.

Por meio do avanço da sociedade industrial, começou o movimento da Escola Nova, tendo como principais autores Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, em uma época de conflitos entre os adeptos da escola renovadora e os católicos conservadores, que detinham o monopólio da educação elitista e tradicional.

O movimento da Escola Nova aconteceu com base no manifesto, e seu documento se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. Foi lançado em meio ao processo de reordenação política resultante da Revolução de 30, defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita, reafirmava a educação como bem público e dever do Estado.

Diante dos pressupostos da Escola Nova, surge uma concepção voltada exclusivamente para a criança: como centro do processo, uma pedagogia ativa, do aprender fazer, preparar para a autonomia, os espaços e atendimento à infância. Uma pedagogia da existência, que se voltaria para o indivíduo: único, diferenciado, que interage com um mundo dinâmico. O caráter psicológico da pedagogia da existência faz apresentá-la como o verdadeiro sujeito da educação.

Desse modo, “a Escola Nova se recusa a considerar a criança uma miniatura do adulto, um adulto inacabado. Ela vai entendê-la a partir das especificidades da sua natureza infantil” (Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.22, p.131 –149, jun. 2006).

O conhecimento é construído pelo próprio aluno com base em sua experiência. A iniciativa e a espontaneidade são valorizadas, e se fomenta o respeito pelo ritmo de cada um, ao focalizar atividades que partem do concreto para o abstrato.

A história da Educação Infantil no Brasil em aspectos legais ganha espaços e firma-se como direito.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, observa-se que o sentido de Educação Infantil sofre transformações, pois esta passa a ser responsabilidade da Secretaria de Educação e a fazer parte do Sistema Nacional de Ensino, como a primeira etapa da Educação Básica.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases) trata mais das questões burocráticas, de registros, documentos oficiais que determinam leis a serem cumpridas. Os

temas em questão estão presentes no Art. 31 da Lei, na qual a Educação Infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.” (LDB, art.31).

Em 1998, foi criado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). O RCNEI é um documento que sofreu várias críticas a respeito de sua construção, pois a proposta para a educação infantil deve ser construída pelos seus sujeitos. O Referencial, em sua introdução deixa claro seu objetivo:

Este documento constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam mover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras (1998, p.13).

Não podemos negar que houve avanços na área da Educação Infantil, com a elaboração do RCNEI, pois até então não existia nenhum tipo de escritos sobre Educação Infantil em âmbito federal.

Analisar o RCNEI requer a compreensão de qual é a forma de educação que se deseja. Reconstituir a trajetória da Educação Infantil nos remete a avanços e retrocessos. As políticas voltadas para essa etapa, em âmbito geral, estão muito aquém do que poderíamos chamar de avanços significativos, pois a dissociação entre legislação e realidade não é de hoje. A contradição é um aspecto permanente no tocante a este tema.

É importante repensar uma Educação Infantil de forma que esta valorize a infância enquanto alavanca para uma formação individual e social e que garanta os seus direitos em um tempo e espaço planejado para isto.

2. A RELEVÂNCIA DA ABORDAGEM SOCIOINTERACIONISTA

2.1 EU APRENDO COM O OUTRO

Com base na abordagem de ensino sociointeracionista herdada por Lev Semenovich Vygotsky, um psicólogo bielo-russo, descoberto nos meios acadêmicos ocidentais, observa-se o papel fundamental do outro e do social para o desenvolvimento humano.

Vygotsky interessava-se em estudar os processos de transformação do desenvolvimento humano na sua dimensão filogenética, histórico-social (os aspectos psicológicos e as funções psicológicas superiores) e também a dimensão ontogenética. Seguiu as premissas do método dialético, na observação do desenvolvimento humano e sua relação com o contexto social.

Ele foi fortemente influenciado por pesquisadores da área linguística, pois se dedicavam ao estudo da origem da linguagem e sua relação com o desenvolvimento do pensamento. Também as concepções de Marx e Engels foram para ele uma fonte científica valiosa, nas questões sobre a sociedade, o trabalho humano, o uso dos instrumentos e a interação dialética entre o homem e a natureza.

Vygotsky foi o pioneiro na noção de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida. Uma de suas frases mais famosas exemplifica sua teoria: *“Na ausência do outro o homem não se constrói”*.

O papel do outro para Vygotsky é fundamental tanto na constituição do eu, quanto do desenvolvimento e das aprendizagens, ao longo da vida. A relação social não é composta apenas de dois elementos, é uma relação dialética entre o eu e o outro, e implica um terceiro: o elemento semiótico que é constituinte da relação e é nela constituído.

Assim, o desenvolvimento das operações com signos são produto das condições específicas do desenvolvimento social, pois o signo age sobre o indivíduo e não sobre o ambiente. Seu uso conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura.

O elo intermediário entre a pergunta e a resposta é o signo, e a criança necessita desses elos prontos.

O signo não é concebido numa relação “abstrata”, mas com base em condições materiais de existência, resultante de relações sociais.

Há um salto qualitativo que transforma o biológico em cultural, de modo potencializado pelo uso de instrumentos semióticos. O biológico não desaparece, mas fica subjugado à cultura e é incorporado na história humana.

A potencialidade para as operações complexas com signos já existe nos estágios mais precoces do desenvolvimento individual.

Pensar sobre essa perspectiva de Vygotsky, a subjetividade também é produto de uma relação dialética, processo permanentemente constituinte e constituído na interface do psicológico e das relações sociais.

Vygotsky foi um interacionista que se atentou às questões do desenvolvimento e em especial às crianças. Enfatizava a presença do outro como benefício do desenvolvimento humano, numa junção do biológico com o social. Acreditava que o mesmo acontecia no conflito.

Isso se confirma na sala de aula: meus alunos, a cada situação de conflito, se posicionam de uma maneira, fazem uma escolha, recorrem a alguma atitude e assim se desenvolvem.

É interessante observar o papel fundamental do professor no “desenvolvimento proximal” de Vygotsky. Para ele, o professor é o mediador entre o aluno e o meio social e precisa oferecer experiências adequadas, dentro da capacidade do aluno. Isto me faz refletir como profissional, se estou no caminho certo ao mediar a aprendizagem, facilitar o domínio e a apropriação dos diferentes instrumentos culturais, sendo a pessoa mais competente na resolução de problemas que estão fora do alcance das crianças. Ao compartilhar o uso de estratégias auxilia-se para que, pouco a pouco, o indivíduo possa resolver as questões que se apresentam de modo independente.

O conceito utilizado por Vygotsky refere-se ao método dialético, influenciado pelo Materialismo de Marx e Engels acerca do pensamento, com homens historicamente situados. Vygotsky volta seu olhar às questões sobre a sociedade, o trabalho humano, o uso dos instrumentos e dos signos e a interação dialética entre o homem e a natureza.

A relação professor-aluno também é uma relação dialética. É preciso entendê-lo como um ser ativo e de relações, com o qual o conhecimento não é "transferido" ou "depositado" pelo outro (conforme a concepção tradicional), nem é "inventado" pelo sujeito (concepção espontaneísta), mas sim construído na sua relação com os outros e com o mundo.

Os processos mentais superiores, outro conceito vygotkiano, que trata da consciência, da vontade, da intencionalidade, da ação voluntária, também remetem ao papel do educador e ao ambiente escolar elementos primordiais para que esses processos aconteçam.

As funções psicológicas superiores ou processos mentais superiores como já mencionado, consistem no modo de funcionamento psicológico tipicamente humano, tais como a capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação, etc. Estes processos mentais são considerados sofisticados e "superiores" porque referem-se a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que proporcionam ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e do espaço presente; não são inatos, mas se originam nas relações entre indivíduos humanos e se desenvolvem ao longo do processo de internalização de formas culturais de comportamento.

Essas funções surgem ao longo do curso do desenvolvimento psicológico da criança, como resultado do mesmo processo dialético. Por meio da reconstrução, da reelaboração, por parte do indivíduo, dos significados que lhes são transmitidos pelo grupo cultural, a criança constrói relações e se desenvolve.

Desse modo, como aponta Vygotsky, o desenvolvimento ocorre nas interações mediadas, nas quais o sujeito é capaz de formar conceitos no grupo cultural com muitos significados.

3. RODA DE CONVERSA: UM ESPAÇO DE DIÁLOGOS

3.1 CONHECER ESSA TAL RODA DE CONVERSA

No Referencial Curricular para Educação Infantil, a Roda de Conversa é definida como um “momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias”, em cujo “exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem” (MEC/SEF, 1998, p.138). Por conseguinte, cada criança deve se sentir desafiada a participar do processo, com o direito de usar a fala para expressar suas ideias, emitir suas opiniões, pronunciar a sua forma de ver o mundo. Falar e escutar o outro que fala, experimentar a construção coletiva dos encaminhamentos necessários à resolução dos conflitos que surgem no interior do grupo.

Assim como na Roda Cantada (atividade presente no ambiente da Educação Infantil) que se movimenta e se modifica a partir do interesse e do envolvimento de seus integrantes, com escolhas de músicas infantis e cantigas de roda; na Roda de Conversa abre-se espaço para todos aqueles que quiserem dialogar, refletir e trocar experiências sobre suas preferências baseada na escuta e no respeito às crianças e às infâncias.

A Roda de Conversa se dispõe a pensar e a praticar possibilidades que oportunizem maior liberdade, espontaneidade e autonomia para se expressarem; ela traduz e revela desejos, curiosidades, interesses e necessidades, tanto individuais quanto coletivas.

Risos, choros, emoções, medos, resistência, registros, produções, fantasias, falas, conflitos ou o próprio silêncio são expressões e linguagens possíveis de serem compreendidas quando nos colocamos numa posição de escuta sensível.

Com o “gancho” da LDB que retrata as crianças como interlocutoras inteligentes, que constroem argumentos no confronto com situações estimulantes; percebo claramente a atividade da Roda de Leitura como umas dessas situações estimulantes, na contribuição de respeito ao ritmo, desejos e características do pensamento infantil.

Na roda, as crianças são valorizadas e estimuladas a desenvolverem suas identidades, em situação de solidariedade, de aprendizados de direitos e deveres sociais. O diálogo da criança é profícuo, flui solto e transmite seu pensamento, seu sentimento, seu desejo.

A criança não é mera receptora de imagens elaboradas pela sociedade de consumo; além disso, ela tem um papel importante no desenvolvimento histórico cultural de toda sociedade. Ela questiona-se sobre sua existência e seu papel no mundo, com seu jeito singular de ser.

O diálogo que se constitui no espaço da Roda é um diálogo produto da atividade simbólica e que revela tanto a história da espécie quanto a história pessoal de cada um, como Vygotsky defende. Esse diálogo que se faz no social, no coletivo, também tem um papel relevante no desenvolvimento das funções mentais superiores.

Freire confirma o diálogo, crítico e libertador, como base fundadora do que chamou de processo de conscientização, em que o processo de formação, sustentado por uma dialogicidade permanente, permite aos educandos pronunciarem o mundo e serem mediatizados por ele, para entender, decodificar e, quando necessário, intervir para transformá-lo (Freire 1974, 1992 e 2002).

A palavra diálogo, além de significar o ato de fala entre duas ou mais pessoas, adquire também em seu sentido amplo qualquer tipo de comunicação verbal, oral ou escrita, exterior ou interior, manifestada ou não. Tudo está em constante comunicação. À ideia de diálogo, soma-se outro elemento, que não se refere apenas à fala em voz alta de duas pessoas, mas a um discurso interior do qual emanam as várias e inesgotáveis enunciações determinadas pela situação de sua enunciação e pelo seu auditório.

Essa roda de diálogos é importante para consolidar um espaço-tempo pedagógico privilegiado para a formação da criança como sujeito social, epistêmico, cidadão crítico, ético e estético, criativo e responsável, capaz de entender e intervir criticamente sobre o mundo.

3.2 A IMPORTÂNCIA DA ATIVIDADE RODA DE CONVERSA COMO DISPARADOR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Muito se ouve falar em prática pedagógica, que esta deve ser pautada na relação ensinante e aprendente do docente e do aluno, na troca e reciprocidade e que o professor tenha seu papel bem definido como mediador e facilitador do aprender. Mas, ensinar e aprender o quê?

Ler, escrever, interpretar, decodificar, quantificar, recontar etc. Todos esses conteúdos e habilidades são desenvolvidos dentro e fora do ambiente escolar.

O que proponho neste instante, é elucidar como a atividade Roda de Conversa pode ser o disparador para todo e qualquer ensino, pois todos os ensinamentos são importantes para a trajetória do aprender, como as regras de convivência, e as “palavrinhas mágicas”: por favor, com licença, obrigada etc.

Se observarmos bem, veremos que é no momento da Roda de Conversa que tudo acontece. Desde as ideias mais mirabolantes das crianças até aquele assunto “sem pé nem cabeça”.

Na maioria das vezes a roda é realizada na sala, mas pode acontecer no pátio, no parque, embaixo de uma árvore ou qualquer outro local que acomode bem as crianças. O importante é que se dedique um tempo e espaço para que as vozes infantis tenham vez, para que a democracia, as relações de convivência, o desenvolvimento da identidade e autonomia aconteçam.

Uma atividade bem interessante que acontece na Roda de Conversa é a elaboração dos “Combinados do Grupo”, em que as crianças de maneira coletiva podem se expressar e opinar no que será combinado. Exemplo: “prô, vamos combinar que não podemos bater nos amigos” ou “trazer brinquedo de casa somente no dia do brinquedo”. Este momento faz com que eles mesmos percebam a importância da elaboração dos combinados e dos seus cumprimentos. Outra atividade relevante é a apresentação da rotina diária, em que as crianças têm a oportunidade de olharem o que será realizado durante o dia, com diminuição de ansiedades, na observação da relação de tempo, e de que algumas atividades são permanentes, como a hora do lanche, e outras sofrem alterações como a aula de música ou inglês.

Outro contexto interessante acontece no desenvolvimento de um Projeto. Vou explicitar uma experiência que partiu de um paradidático para a turma do Jardim, chamado ficticiamente de “Jardim Borboleta”.

A turma do Jardim Borboleta era uma turma muito inquieta, pois todos falavam ao mesmo tempo, não respeitavam seus colegas, gostavam de correr pela sala e na maioria das vezes recorriam ao choro nos momentos de conflito.

Neste contexto, juntamente com a coordenadora pedagógica pensei em um trabalho que atendesse as especificidades daquela turma, como trabalhar com um paradidático que retratasse a linguagem deles, para que se sentissem interessados em ouvir o que seria ensinado.

O paradidático escolhido foi “Douglas quer um abraço”,³ em que o personagem principal era um urso preocupado em ganhar um abraço bem gostoso e mais perfeito que existisse, um verdadeiro “abraço de urso”.

Iniciamos o dia com a atividade permanente Roda de Conversa e apresentamos um urso de pelúcia, o que rapidamente chamou a atenção das crianças. Elas se sentaram em roda com o “bumbum” no chão e pernas de índio, “prô deixa o urso sentar do meu lado?” “prô, qual o nome dele?” “prô, ele é aluno novo?”. Essas e outras perguntas foram feitas, o que já atingiu um dos objetivos propostos: chamar a atenção do grupo a se concentrarem em um mesmo tema.

Rapidamente, outro objetivo também foi alcançado, a oralidade das crianças estava desenvolvendo, para se expressarem elas falavam e não simplesmente corriam ou choravam.

A 1º Roda de Conversa foi de apresentação do personagem da história e do Livro que trabalharíamos durante o projeto.

Já o segundo momento, que aconteceu em outro dia, em outra roda, foi o momento de leitura da história. “Nossa, quantos tipos de abraços existem”. “Vocês conhecem mais tipos de abraços?” “Vocês podem demonstrá-los?”. E assim o grupo se mobilizou e começou a trocar abraços pela sala, com demonstrações de afeto ao invés de agressões.

³MELLING, David. *Douglas quer um abraço*. São Paulo - SP, 2013: Editora: SALAMANDRA
título: DOUGLAS QUER UM ABRAÇO, idioma: Português, 2013. Autor: David Melling,
Ilustrador: David Melling, Tradutor: Lenice Bueno.

“O que sentimos quando abraçamos?” “É gostoso?” “Vocês abraçam quem vocês amam?”. A partir deste momento surgiu um leque de interesses sobre o cuidado com o outro, a amizade, a tolerância, as diferenças.

A próxima Roda de Conversa trouxe um desafio: descobrir o abraço preferido de cada família e aluno da sala, o que foi muito contagiante, pois a família pôde participar diretamente com o que as crianças estavam aprendendo.

No desenvolver do Projeto uma criança compartilha com o grupo no momento da Roda de Conversa sua ideia: “prô podíamos distribuir abraços pela escola, quem quiser pode ganhar um abraço de graça!”. E assim foi, todos que quisessem ganhar um abraço era só encontrar um aluno da turma do Jardim Borboleta.

O exemplo deste projeto evidencia a importância da Roda de Conversa, pois foi com base nela que o desenvolvimento ocorreu. Mas estes momentos não aconteceram de qualquer maneira, eles foram planejados e intencionais para atender as particularidades de um determinado grupo de crianças.

Este processo educativo proporciona o exercício do diálogo horizontal entre seus diferentes sujeitos, em que é permitido dizer sem medo ou castração o que se pensa e o que se sente, preenche de sentido os seus reais objetivos com o instrumento da Roda de Conversa.

Podemos dizer que a prática pedagógica tendo a atividade da Roda de Conversa como disparador contribui diretamente para uma educação dialógica e não para uma educação tradicionalista ou tendenciosa.

Considerações Finais

O presente trabalho tratou da importância da atividade Rodas de Conversa na Educação Infantil para uma educação dialógica e respondeu ao problema: a atividade Roda de Conversa possibilita a constituição de um espaço para o diálogo infantil rumo à educação dialógica?

Com base nos estudos realizados sobre o tema em questão, por fontes bibliográficas e na observação prática da atividade em sala de aula, considero que a partir da Roda de Conversa, o professor pauta seu trabalho e enxerga o melhor caminho a seguir, com ouvidos sensíveis às necessidades das crianças.

Quando reunimos as crianças em uma roda, abrimos espaço para conhecê-las melhor, para entender as relações de preconceito e identidade entre outras aprendizagens. A roda é o lugar de propor projetos, discutir problemas e encontrar soluções. Também é o melhor espaço para debater os conflitos gerados no mundo infantil. Um momento de conversa franca e diálogo aberto.

As crianças mostram indícios e dicas do que estão pensando e sentindo durante a atividade da roda e não podemos desperdiçar este momento tão precioso cheio de aprendizagens significativas.

O trabalho não deve ser pautado somente pelo interesse das crianças, mas mediado por temas e assuntos relevantes a eles. O professor que já se preparou para sua aula trazendo um tema específico e planejado tem seu trabalho melhor desenvolvido quando as crianças interagem e contribuem para o desenvolvimento.

Desse modo, o objeto disparador para o ensino acontece neste momento planejado e intencional que é a Roda de Conversa. Este trabalho dentro das escolas precisa ser exercido com flexibilidade na transmissão dos conteúdos educacionais, a fim de que se desenvolva nas crianças o princípio básico e necessário para o exercício da cidadania.

O objetivo Geral foi atingido, no reconhecimento da Roda de Conversa enquanto atividade dialógica na Educação Infantil. E os específicos na

retomada de concepções sobre criança, infância e educação infantil; na discussão da importância da abordagem sociointeracionista para o contexto da Roda de Conversa e na proposta de observar o momento da Roda de Conversa como espaço dialógico das vozes infantis.

O maior desafio é estar vigilante para que essa vivência se estabeleça verdadeiramente como momento de construção e de troca dialógica entre diferentes sujeitos, e não como um momento trivial, rotineiro e mecânico, engessando toda a riqueza do diálogo num momento ritualístico em que a criança vai receber, por parte do adulto, apenas orientações e normas a serem seguidas, sanções a serem cumpridas.

O resultado em que a pesquisa chegou foi a de esclarecer que a prática da atividade Roda de Conversa contribui diretamente para os desenvolvimentos psicológicos, emocionais, sociais, motor, e cognitivo do indivíduo. Revela alguns desafios, como o empenho na organização e planejamento do momento da roda, trazendo temas pertinentes aos contextos infantis, no exercício da escuta sensível das crianças para o desenvolvimento da liberdade de expressão, do levantamento de hipóteses para o pensamento crítico e inúmeras possibilidades. Possibilidade de trocas, do socializar, conviver, interagir, ser e querer ser mais participante da trajetória do aprender, para a direção de uma educação dialógica.

Assim como na música do grupo Palavra Cantada: "Toda criança quer", devemos olhar para nossas crianças, pois tanto elas quanto os adultos sempre estão atrás de uma resposta, com curiosidade e motivação para aprender algo realmente novo. Na Roda de Conversa os interesses, a criatividade e a sede por aprender, podem ser estimuladas, podemos ter "acesso ao mundo" por meio do diálogo.

Referências:

ALESSI, V. M. **Rodas de conversa**: uma análise das vozes infantis na perspectiva do Círculo de Bakhtin. UFPR, 2011.

BRAIT, Beth (Org.) **Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido**. Campinas: Unicamp, 1997.

BRASIL / Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**; Resolução n. 1, de 7/4/1999, Brasília: MEC, 1999.

BRASIL / Ministério da Educação e Cultura. **Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL / Ministério da Educação e do desporto. Secretaria da Educação Especial. **Formação continuada à distância de professores para o atendimento educacional especializado**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL / Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL / Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília : 1996.

DEMARTINI,Z.B.F.Infância pesquisa e relatos orais.In: FARIA,A.L.G.de.;DEMARTINI, Z.B.F.;PRADO,P.D. (Org.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados p.1-17, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas: Papirus, 1995.

KOLL, Marta de Oliveira. **Vygotsky Aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2010.

KONRATH, Dilly Raquel. **Rodas de conversa na e da Educação Infantil**, Oikos, 2013.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon** – teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos (Coleção Docência em Formação). São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. (org.). **Educação Infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2000.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky**: a relevância do social. São Paulo: Plexus, 1994.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Orgs.). **As crianças e a infância**: definindo conceitos, delimitando campos. Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky - Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

SARMENTO, Manuel J. **Imaginário e culturas da infância**. Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância”, Projeto POCTI/CED/2002. Disponível em: <projectos.iec.uminho.pt/promato/textos/lmaCultInfancia.pdf>. Acesso em: 20/09/2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto & GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.) **Estudos da infância**. Educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Org.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2004.

VALENÇA, V.L.C. **A criança e o adulto face a face**: algumas reflexões. Poiésis, v.4, n.8, 2011.

VASCONCELLO & SARMENTO – **Infância (In)visível**. Editora Junqueira e Marin, SP, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ANEXOS:

ABRAÇO PREFERIDO DA TURMA DO “JARDIM BORBOLETA”

“ABRAÇO TRENZINHO”

BERNARDO

CAROLINA

FELIPE

GABRIEL

GAEL

GRAZIELLA

JÚLIO CÉSAR

MARIANA

MAYA

RAFAELA

PRÔ KARINA

PRÔ CAROL

ABRAÇO GRUPAL

ABRAÇO SANDUÍCHE

ABRAÇO TRENZINHO

ABRAÇO QUE DERRUBA

ABRAÇO GRUPAL

ABRAÇO TRENZINHO

ABRAÇO TRENZINHO

ABRAÇO BARRIGA

ABRAÇO DE BOA NOITE

ABRAÇO TRENZINHO

ABRAÇO SANDUÍCHE

ABRAÇO BARRIGA

RODAS DE CONVERSA FORA DA SALA DE AULA



RODA DE CONVERSA PARA ELABORAÇÃO DOS COMBINADOS DA TURMA

