



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO



---

LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

---

**ADRIANA DA SILVA**

**A RODA DE CONVERSA E SUA IMPORTÂNCIA  
NA SALA DE AULA**

A large, stylized graphic of a globe or sphere, composed of various shades of blue and white, with white lines representing the latitude and longitude lines. It is positioned in the lower half of the page.

**Rio Claro/SP  
2012**

ADRIANA DA SILVA

**A RODA DE CONVERSA E SUA IMPORTÂNCIA NA SALA DE AULA**

ORIENTADORA: PROF.<sup>a</sup> DR.<sup>a</sup> MARIA ISABEL NOGUEIRA TUPPY

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia

Rio Claro/SP  
2012

372.218 Silva, Adriana da  
S586r A roda de conversa e sua importância na sala de aula / Adriana da  
Silva. - Rio Claro : [s.n.], 2012  
74 f. : il.

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia) -  
Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro  
Orientador: Maria Isabel Nogueira Tuppy

1. Educação pré-escolar. 2. Roda de conversa. 3. Método de ensino. 4.  
Educação infantil. 5. Infância. 6. Comunicação. I. Título.

Comçar é difícil, mas, rcomçar é muito mais.

Dedico este trabalho a todos, que assim como eu, por alguma desventura da vida, precisaram interromper ou não tiveram a motivação suficiente para terminarem e concluir os estudos no tempo oportuno.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, que me abençoou, proporcionando esta oportunidade de retomar os estudos e iluminou este meu difícil trilhar.

Agradeço à minha mãe Iracema, com gratidão, por me ajudar, apoiar, favorecer, tolerar e torcer pela minha vitória, todos os dias cursados. E ao meu pai Luiz, que de onde ele estiver, sei que sempre está olhando por mim.

Agradeço ao meu filho Matheus Luis, por ter a paciência e consciência, em compreender a importância do meu Curso, aceitando cada minuto de atenção que não pude disponibilizar a ele, por estar estudando. Pelos cafés que sempre me preparava com carinho, ao chegar cansada da Universidade. E pelo orgulho que sempre demonstrou.

Agradeço ao Valdir, meu companheiro, meu namorado, meu amigo e protetor. Sem o seu apoio e ajuda, seja emocional, acadêmica e financeira, não seria possível eu ter me formado na Universidade.

Agradeço à Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria Isabel, orientadora deste objeto de estudo, conhecida popularmente e merecidamente, por toda Universidade como “a Bel que é um amor”. Por toda sua dedicação, apoio, compreensão, carisma e amizade.

Enfim, agradeço de forma grandiosa, a todos que me ajudaram de alguma forma, sejam em pequenos gestos ou ações ou focos de incentivos, otimismo, forças e amizade, a caminhar rumo à minha formação e realização profissional.

*Encontrei hoje em ruas, separadamente, dois amigos meus que se haviam zangado um com o outro. Cada um me contou a narrativa de porque se haviam zangado. Cada um me disse a verdade. Cada um me contou as suas razões. Ambos tinham razão. Ambos tinham toda a razão. Não era que um via uma coisa e o outro outra, ou que um via um lado das coisas e outro um lado diferente. Não: cada um via as coisas exatamente como se haviam passado, cada um as via com um critério idêntico ao do outro, mas cada um via uma coisa diferente, e cada um, portanto, tinha razão.*

*Fernando Pessoa*

## RESUMO

O presente trabalho estuda questões relativas à área da Educação Infantil, no que tange à sua metodologia, em específico, ao método da Roda de Conversa e sua importância na sala de aula. Objetiva-se com este estudo, levantar o aporte teórico dessa estratégia metodológica, considerada por diversos autores e especialistas da educação, como uma ferramenta importante para os educadores, porque contribui no relacionamento e na interação entre professor e aluno e entre alunos e seus colegas, pois com o método da Roda de Conversa, o aluno passa a ter voz, é estimulado a se comunicar, melhor contextualizando seu aprendizado. O processo de ensino aprendizagem centrado nos métodos tradicionais de ensino, em geral, não valorizam o diálogo, ou seja, o professor é o único detentor do “status” do saber. Diversos autores que tratam do assunto foram abordados nessa pesquisa bibliográfica, com o intuito de oferecer subsídios para reflexões sobre a metodologia em pauta, considerando que ela pode se constituir em um importante instrumento para que o professor levante os conhecimentos prévios dos alunos, permitindo a eles, a expressão de suas idéias, o desenvolvimento da imaginação e da curiosidade, superando a relação controladora que normalmente está presente nos processos educacionais tradicionais, além de fomentar conceitos de democracia, respeito, valores, regras, cidadania e facilitar a análise de aspectos importantes do desenvolvimento, como a fala, a postura e a dicção. Parte-se do pressuposto, de que a Roda de Conversa pode auxiliar o aluno a tornar-se mais crítico, participativo e equilibrado na sua relação social.

Palavras-chave: Roda de Conversa; Educação Infantil; Comunicação.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>8</b>
<b>2. O LUGAR DA INFÂNCIA, ONTEM E HOJE</b>	<b>11</b>
<b>3. FALAR, COMUNICAR, DIALOGAR...</b>	<b>26</b>
3.1 O desenvolvimento da fala na criança	26
3.2 A Comunicação	30
3.3 O Diálogo	34
<b>4. O MÉTODO TRADICIONAL</b>	<b>38</b>
<b>5. A RODA DE CONVERSA</b>	<b>43</b>
5.1 Os precursores	43
5.2 Abrindo a Roda	55
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>67</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>71</b>

## 1. INTRODUÇÃO

- *Eu vou ligar para o seu pai!*

É comum ouvirmos nas salas de aulas, esta frase inóspita.

A dificuldade que as professoras de Educação Infantil têm para conduzir a sala de aula é visível. Parece fácil, são só crianças. Mas, quanto menor elas são, mais trabalho demanda. Não basta apenas cuidar, é preciso se calcar em outras potencialidades, para oferecer estímulos que colaborarão com o desenvolvimento de suas funções físicas, psicológicas e emocionais. Por outro lado, pode-se tornar um trabalho fácil, devido à falta de ética e compromisso de muitas professoras.

Ao vivenciar algumas experiências de estágios, sejam de observações ou supervisionados, em algumas escolas públicas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, pude perceber que ainda existem muitas crianças, que se comportam da mesma forma que eu me comportava há 20 anos atrás: com medo de falar, sem “autorização” das professoras para se expressarem, com todo conhecimento prévio que levam de casa e do convívio social, seja de dentro ou fora da escola. Com dúvidas, com desorientações e principalmente, na maioria das vezes, com repulsa da escola, pois, é natural não gostarmos de algo que nos parece fazer mal. Existem muitas crianças, que choram todos os dias, não querendo ir para a escola, às vezes, durante todo ano letivo.

Há décadas vigora uma discussão, com diversos estudiosos e especialistas da Educação, sobre os métodos tradicionais de ensino, aqueles conhecidos como educação bancária. É visível a todos, que os métodos tradicionais são falhos em diversos pontos. E a maior falha constatada, é que com este tipo de ensino, no qual o professor é visto como único detentor do *status* do saber, se estabelece uma enorme carência das possibilidades de interação entre professor/aluno e aluno/aluno.

Fato este, que pode implicar no atraso da desenvoltura oral e escrita da criança e outros problemas na qualidade da aprendizagem, como métodos de ensino antiquados e sem significado contextual, indisciplina, etc. Por isso, em sala de aula, torna-se importante, um mecanismo prático que integre o aluno de forma que este consiga participar, interagir e perceber as relações que envolvem a sua presença, enquanto integrante de uma sociedade, que o colocará a todo instante,

em contato direto e indireto com outros indivíduos, tendo assim, que aprender a se expressar, a ouvir, a compreender, respeitar e conviver com os demais.

Entre as muitas apostas para satisfazer este propósito, há o método da Roda de Conversa. Ele é visto como ferramenta básica para a prática dialógica, devido à oportunidade oferecida ao desenvolvimento do discurso da criança. Ao dar o direito da palavra ao aluno, a educadora pode se surpreender com as múltiplas significações que a criança tem do mundo, das coisas e das pessoas a sua volta.

Vários autores em seus estudos, afirmam sua eficiência, sua importância em sala de aula, dizendo que a partir do diálogo e da interação dos sujeitos, é que se estabelecem as mais variadas construções e compreensões das idéias. Com isso, virou consenso em muitas instituições infantis, a utilização do método da Roda de Conversa.

Ao incluir as crianças na prática da conversa, do debate, pretende-se contribuir para a formação de sujeitos críticos, participativos e autônomos, pois, a autonomia é construída aos poucos. O sujeito autônomo é o que mais segue as normas e regras, não por medo ou coerção, mas, porque ele faz questão de seguir, porque ele compreende os seus significados e sua necessidade.

Sendo assim, a escolha do tema deste estudo, aconteceu, a partir do interesse de conhecer mais profundamente o método da Roda de Conversa, e analisar, se com o exercício do diálogo, do trabalho com esta expressão e da interação entre os sujeitos, é possível oferecer condições para um melhor aprendizado e um ensino mais contextualizado.

Desta forma, o objetivo maior é analisar e compreender, se o método da Roda de Conversa, atende à pretensão de ser um processo permanente de aprimoramento e formação contínua do aluno, identificando sua eficácia, através de argumentos teóricos que afirmam a importância de se expressar, de se comunicar, e os benefícios que o método traz, tanto para alunos, quanto para os professores.

Com estes anseios, foram buscados subsídios de diversos autores, de diferentes frentes e contextos, para analisar os reais propósitos do método em questão. Optei pelo levantamento e seleção de material bibliográfico, de autores que abordam a temática, salientando os livros que tratam da Roda de Conversa e outros temas que agregam sua composição, os quais foram buscados também em artigos e outros materiais; além das teorias que discorrem, sobre a concepção da infância no passado e no presente.

Dentre alguns autores utilizados para o aprofundamento do estudo, destacam-se Phillipe Ariès (2006), que mostra em suas teorias o conceito do surgimento da infância, após uma época em que a criança era ignorada. Paulo Freire (1974, 1969, 1986, 1987, 1995, 1996, 2001) e Celèstin Freinet (1896), que são os precursores da significação da Roda de Conversa, preenchendo de esperança os ideais de liberdade, respeito e democracia na escola e na sala de aula. Vigotski (1991) e Bakhtin (1999), que explicitam em suas obras, muitas considerações sobre a importância da linguagem, do pensamento e das interações das crianças em processo de formação; Poyares (1983) que mostra a importância de se comunicar; entre outros.

Os diversos autores iluminaram este trabalho, mostrando o intenso processo de transformação pelo qual a infância vem passando, saindo de uma fase sombria, passando por uma pautada no assistencialismo e trilhando para uma nova fase, a qual se almeja formar um cidadão crítico e consciente.

Neste trabalho é possível considerar, que apesar dos muitos progressos, ainda são necessárias muitas mudanças nas concepções acerca da criança, principalmente nas que se refletem nos espaços pensados para a sua educação e cuidado, o que exige investimento em práticas pedagógicas que possam servir como mediadoras de aprendizagens e desenvolvimento.

## 2. O LUGAR DA INFÂNCIA, ONTEM E HOJE

Refletindo sobre a dimensão do conceito de infância, surgem muitas inquietações, entre elas, questões sobre o seu papel no passado e seu progresso até os dias atuais. Seria a infância desde os tempos antigos, sempre esta fase de “atenções”, mimo, e liberdade?

A primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não-falante [...] (ARIÈS, 2006, p.6).

Na Antiguidade a criança não tinha o direito à voz, à palavra. A fase da infância era algo desconhecido, durante séculos ela foi ignorada. “É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (ARIÈS, 2006, p.17).

Como nos mostra os estudos de Ariès (2006), esta concepção de não existência da infância perdurou até o século XII. No século XIII, ela é descoberta, mas, seu desenvolvimento só se dissemina nos séculos XVI e XVII.

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII (ARIÈS, 2006, p. 28).

Ele agrega vários fatores para compor suas teorias, entre eles, as observações das obras artísticas da Antiguidade. E constata que, quase não há indícios de imagens de crianças retratadas em pinturas, porque a infância não era reconhecida. As imagens que apareciam, eram semelhantes à de um homem “adulto em miniatura”:

O tema é a cena do Evangelho em que Jesus pede que se deixe vir a ele as criancinhas, sendo o texto latino claro: *parvulli*. Ora, o miniaturista agrupou em torno de Jesus oito verdadeiros homens, sem nenhuma das características da infância: eles foram simplesmente reproduzidos numa escala menor. Apenas seu tamanho os distingue dos adultos (ARIÈS, 2006, p. 17).

O autor encontrou alguns indícios da primeira concepção da infância atual, somente por volta do século XII, quando surgem algumas imagens do “menino” Jesus, da Virgem e de anjos. No entanto, a visão da infância se limitou à imagem do menino Jesus até o século XIV, sendo desenvolvida e expandida posteriormente pela arte italiana.

A evolução em direção a uma representação mais realista e mais sentimental da criança começaria muito cedo na pintura: numa miniatura da segunda metade do século XII, Jesus em pé veste uma camisa leve, quase transparente, tem os dois braços em torno do pescoço de sua mãe e se aninha em seu colo, com o rosto colado no dela. Com a maternidade da Virgem, a tenra infância ingressou no mundo das representações. No século XIII, ela inspirou outras cenas familiares (ARIÈS, 2006, p. 19).

Nesta época, havia grande mortalidade infantil, fruto das precárias condições de higiene e saúde, por isso, as crianças não conseguiam chegar à fase adulta e isto era visto como um fato comum. Se morressem, já era o esperado e se sobrevivessem, apenas tinham conseguido se desenvolver, ou seja, vivas ou mortas, elas não tinham muita importância.

Ninguém pensava em conservar o retrato de uma criança que tivesse sobrevivido e se tornado adulta ou que tivesse morrido pequena. No primeiro caso, a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança; no segundo, o da criança morta, não se considerava que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança: havia tantas crianças, cuja sobrevivência era tão problemática (ARIÈS, 2006, p. 21).

Ariès relata que as crianças só começaram a ser percebidas, a partir das atenções dadas a elas, pelas suas cuidadoras nomeadas nessa época, por amas e aos poucos começaram a aparecer em certas ocasiões para distrair os adultos.

Contudo, um sentimento superficial da criança – a que chamei de “paparicação” – era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato (ARIÈS, 2006, p.x).

Convém dizer, que hoje esta idéia de ama ainda existe. É possível vê-la na figura das babás ou até mesmo das monitoras das creches e escolas infantis. Ainda

posso dizer, na pessoa da avó ou outra da família, caso comum, devido à inserção da mulher no mundo do trabalho, consequência de uma época capitalista.

Naquela época, a fase da infância durava até o período em que as crianças eram dependentes de um adulto, ou seja, quando ainda não andavam e nem se alimentavam sozinhas, passada esta fase, já eram vestidas e tratadas como adultos. “Só se saía da infância ao se sair da dependência, ou ao menos, dos graus mais baixos da dependência” (ARIÈS, 2006, p. 11). Suas vestimentas não tinham distinções, enquanto bebês, meninos e meninas usavam o mesmo traje, compostos por vestidos longos e toucas e vestiam-se assim, até os 7 anos de idade. Nesta fase, praticamente começava a educação, quando então, os meninos passavam a usar calças e as meninas, vestidos iguais aos das mulheres. E isto perdurou até o fim do século XVI, período no qual a criança passou a ter um traje reservado à sua idade, mas, ainda, somente a da nobreza ou burguesia.

As crianças participavam abertamente do mundo adulto, não ocorrendo nenhuma forma de distinção entre elas e nem sobre os assuntos tratados perante elas. Desde pequeninas, já deviam ajudar na “lida” com os afazeres domésticos, na roça, entre outros, portanto,

O respeito devido às crianças era então (no século XVI) algo totalmente ignorado. Os adultos se permitiam tudo diante delas: linguagem grosseira, ações e situações escabrosas; elas ouviam e viam tudo (ARIÈS, 2006, p. 77).

A concepção de criança, como “ser especial”, vista como bênção de Deus, que chegou para alegrar e muitas vezes apaziguar o lar, que tem todo um projeto de preparação para o aguardo da sua chegada, que os pais e toda família articulam, com objetos, comidas, roupas, brinquedos, planejamento educacional, profissional, etc., é algo moderno na história da cultura ocidental.

Antigamente, as crianças não tinham a rotina diária programada a seu favor e sim, a favor das obrigações impostas pelos pais. Elas não tinham voz na casa ou na família e não participavam de conversas. Não existiam traumas psicológicos e nem tratamentos médicos especiais. E a sua segurança não era alvo de atitudes ou comportamentos de preocupações ou de prevenções, pois como já eram vistas como adultos, só lhes restavam crescer e trabalhar.

Foi somente, a partir do século XIX, que o conceito de infância se firmou e a criança passou a ter identidade própria, começando a ser vista como integrante da família.

Trata-se de um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos dos seus filhos e os acompanhavam com solicitude habitual nos séculos XIX e XX (...). A família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela (ARIÈS, 2006, p.xi).

Com a descoberta da importância da infância, progressivamente um mundo novo começa a se “recriar” para a criança. As famílias começam a se preparar para recebê-la. Temas antes discutidos abertamente perante elas começam a ser tratados com cautela e alguns são até proibidos, como sexo, violência, morte, etc.

Uma das Leis não escritas de nossa moral contemporânea, a mais imperiosa e a mais respeitada de todas, exige que diante das crianças os adultos se abstenham de qualquer alusão, sobretudo jocosa, a assuntos sexuais (ARIÈS, 2006, p. 75).

A educação que era ensinada em casa pelos preceptores, muda de lugar, pois, surgem às escolas, ambientes de preparação para a vida adulta. “A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação” (ARIÈS, 2006, p. x). Na escola a educação era baseada em disciplinas conduzidas por moralistas e influenciadas pela Igreja, onde as regras e disciplinas eram muito rígidas. A exclusão nesse período era de gênero, pois as meninas não freqüentavam a escola e como aos 12 anos já eram vistas como mulheres, conseqüentemente já deveriam se casar.

Inicialmente essas Instituições não se destinavam exclusivamente às classes nobres, as crianças pobres também podiam estudar juntas. Elas só se tornaram um privilégio da nobreza, no período da Revolução Industrial, quando a indústria têxtil, começou a utilizar a mão-de-obra infantil.

É com a consolidação da escola, que a infância se tornou uma “fase” do desenvolvimento, caracterizada pela disciplinarização dos corpos. A escola passou a ser responsável pelo aspecto moral, além de gradualmente, introduzir as diferenciações e separações de idades dos infantes.

A moral da época lhes impunha proporcionar a todos os filhos, e não apenas ao mais velho – e, no fim do século XVII, até mesmo às meninas – uma preparação para a vida. Ficou convencionado que essa preparação fosse assegurada pela escola. [...] A família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos (AIRÈS, 2006, p. 195).

Em sua concepção, Ariès (2006) diz que a infância, constitui um período de construção social e histórica, específica de um tempo e de um lugar, e estes, estão em constantes mudanças. É certo que a maneira como a infância é vista hoje, é consequência das constantes transformações sociais, políticas e emocionais pelas quais passamos, e é de extrema importância valorizar estas transformações, para compreendermos a dimensão que ela ocupa. As crianças saíram de um período sombrio, cheio de esquecimento, sofrimento e desrespeito, muitas vezes, até de um mundo escravizado e começaram a ser vistas, como um indivíduo que necessita de atenção e cuidados.

A partir do momento em que foi criada uma consciência, sobre a importância das experiências da infância, foram criadas também, várias políticas que lhe assegurassem as condições necessárias, para o exercício da sua cidadania em todo o mundo.

No Brasil, o reconhecimento da necessidade da assistência à infância, tem sua meta e seus princípios ancorados na Educação. Espera-se que na escola, e com uma educação de qualidade, a criança possa se desenvolver, tendo seu tempo respeitado, tornando-se apta a viver em sociedade.

Entre algumas políticas criadas para o amparo das crianças, temos o Conselho da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) que consolidou os direitos da criança e do adolescente. E a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a qual dentre seus vários parágrafos, registra no Documento nº 9394, a importância da Educação Infantil, tornando-a a primeira etapa da educação básica. Inicialmente, foi estabelecido em seu Art. 4º, IV: que “o dever do Estado com a educação escolar pública está efetivado mediante a garantia de: - atendimento gratuito em creches e pré-escolas as crianças de 0 a 6 anos de idade”.

Mais tarde, no Art. 11, V, ressalta que a Educação Infantil é municipalizada. Fica estabelecido que os Municípios incumbir-se-ão de:

- oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua

área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Isto quer dizer, que passou a ser dever dos Municípios, manter e assegurar vaga nesse nível escolar, além de garantir a qualidade das Escolas, para todas as crianças de 0 a 5 anos de idade. Portanto, temos que a faixa etária atendida, também foi alterada. Esta alteração foi sancionada, a partir da Lei nº 11.274/2006, que estabeleceu a oferta do Ensino Fundamental para as crianças, a partir dos 6 anos, deixando este nível de ensino com a duração de 9 anos.

É afirmado ainda, no Art. 2º, II do Documento nº 9394 que,

A educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Outra criação foi o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), onde se ressalta que,

[...] compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina, etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças (BRASIL, 1998, p.22).

No entanto, mesmo com muitos avanços na assistência à infância, ainda restam várias lacunas no tratamento disponibilizado às crianças nos dias atuais. Apesar dos programas e políticas públicas criadas, ainda existem muitas crianças fora das salas de aula. É verificada alta demanda que não acompanha a disponibilidade de vagas e a qualidade da educação oferecida dentro das creches e pré-escolas, é muitas vezes precária, pois parte de uma visão assistencialista, em detrimento de uma concepção educacional mais crítica.

Modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para várias questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do estado diante das crianças pequenas (BRASIL, 1998, p.17).

Constata-se então, que assim que a infância foi “descoberta” todos os holofotes se viraram em direção a ela, implicando em grandes transformações ao longo dos anos. Vários programas foram criados e várias concepções foram transformadas. E como as mudanças sociais não se restringiram apenas às concepções de assistência à infância, outras transformações também tiveram impacto significativo na forma de inserção da criança na sociedade, dentre elas, destacam-se os avanços tecnológicos.

Com as tecnologias, como a TV e a Internet, um ciclo se instaurou, uma volta ao passado, num mundo onde não havia distinção entre adultos e crianças. Com as influências destas mídias, muitas coisas que haviam mudado, estão voltando ao modo como “eram antigamente”, como por exemplo, os assuntos sobre sexo, violência, morte, etc., que passaram a ser tratados com cautela e até proibidos, voltaram hoje, a ser explícitos, quando transmitidos por estas tecnologias, acabando por incluir novamente as crianças no mundo adulto, sem restrições e cuidados.

A TV virou integrante da família. Raramente alguma casa não a possui, pois, ela é o veículo de comunicação mais difundido na sociedade. O hábito de assistir à TV é comum a todos, principalmente entre as crianças. De acordo com Bucci (1997), muitos pais usam a televisão até como “babá eletrônica”. Cada vez mais cedo, as crianças ficam expostas e são incentivadas aos desejos de consumo e cenas de violência física, fazendo com que a violência, passe a ser vista como algo comum, como um modo natural de brincar e interagir com o outro.

A penetração destas “máquinas inteligentes” em todas as esferas da vida social é incontestável: no trabalho e no lazer; nas esferas pública e privada. Do cinema mudo as redes telemáticas, as principais instituições sociais foram sendo transformadas por estas tecnologias que, nos dias de hoje [...] estão compreendidas na expressão *tecnologias de informação* (TIC): as famílias, cujo cotidiano foi sendo invadido pela programação televisual; as igrejas que tiveram que render-se aos apelos da TV e do espetáculo; as escolas particulares, que por pressão do mercado utilizam a informática com um fim em si (BELLONI, 2001, p. 7 e 8).

As crianças não apenas passaram a usar essas tecnologias, mas a adquirí-las também, como no caso dos aparelhos de telefone celular, que muitas crianças, com apenas 6 anos de idade, já ganham de seus pais e tem a permissão para levar na bolsa, para os passeios, para a escola, questão essa, que desencadeia a luta que a escola vem traçando, quanto à proibição do uso, muitas vezes, não como uma

crítica ao que se refere à educação da criança, mas sim, como forma de segurança do bem material, numa nítida referência à maior valorização do ter do que ao ser.

Os novos brinquedos tecnológicos construídos pelos adultos e disponibilizados pelo mercado, também vêm contribuir para prejudicar o desenvolvimento da criança, porque na maioria das vezes, lhe priva de um dos recursos constituintes do seu desenvolvimento, que é a imaginação, pois, tudo já está pronto: a boneca já fala, os carrinhos andam sozinhos, é possível brincar sozinho, modificando toda a forma de relacionamento e interação com as outras crianças, como antes era necessário.

Existe ainda de forma contundente, a transformação dos trajés. Na Antiguidade as crianças, a partir dos 7 anos de idade, eram vestidas como adultos, agora muito antes, já surgem crianças caracterizadas como tal. Bebês usando roupas de times de futebol, meninas usando sapatos de salto alto, maquiagens, etc. Surge o apelo ao erotismo com o uso de perfumes, roupas sensuais e costumes dos adultos. Além das músicas e das danças erotizadas, muitas vezes, fazendo apologia ao sexo, às drogas e principalmente a banalização do conhecimento.

Muitas músicas, na maioria das vezes, as do estilo *Rock, Rap, Hip-Hop, Black Music*, *Funks*, entre outros, realçam a vida fácil e desregrada, o futuro incerto, a depreciação das virtudes. Remetendo à ilusão de uma vida boa, confortável, economicamente muito favorável, sem responsabilidades e divertida, liberta das amarras da sociedade. Não é mais necessário ter estudo, formação, conhecimentos e um futuro profissional para ser “alguém”. Nem é preciso falar direito. A falta de cultura ou “este tipo de cultura” dita à moda. Antigamente um bom emprego significava a construção da índole e da dignidade de um homem. Hoje com estas tendências, nem sempre trabalhar significa alguma coisa.

Entretanto, em alguns casos, as crianças se vêem obrigadas a participar destas tendências, por questão de sobrevivência social, pois, é comum a criança ser excluída dos grupos, por ser tachada de muitos conceitos e apelidos depreciativos, que remetem à figura de uma pessoa que não está no “nível” do grupo, colocando-a numa forma de exclusão. Segundo Arendt (1961),

[...] ao emancipar-se da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada, e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria. São elas, ou jogadas a si mesmas, ou entregues à tirania de seu próprio grupo, contra o qual, por sua superioridade numérica, elas não podem se rebelar, contra o qual, por

serem crianças, não podem argumentar, e do qual não podem escapar para nenhum outro mundo [...]. A reação das crianças a essa pressão tende a ser ou o conformismo ou a delinqüência juvenil, e frequentemente é uma mistura de ambos (ARENDETT, 1961, p. 230).

Portanto, temos que as crianças não são passivas, elas reagem ao que vêem, comportando-se na maioria das vezes, de uma maneira depressiva, agressiva, autoritária, acreditando e adotando muitas vezes, as convicções e os valores que as mídias lhes oferecem, como razão da maioria.

Com a permissão dos adultos, as crianças se misturam neste universo e estes acreditam que é normal, não tendo a mínima consciência do que isso gerará no desenvolvimento dos pequenos e até se distraem com a situação, acham “engraçadinho”.

Outro fator que se observa, é que antigamente as crianças precisavam de conhecimentos repassados a elas pelos adultos, ou seja, as experiências dos mais velhos eram totalmente significantes e isto impunha respeito por eles e agora com as tecnologias fornecendo informações diversas, 24 horas por dia, não se faz mais necessário, as “histórias da idade da pedra”, ou seja, as experiências dos mais velhos deixaram de ter importância, assim, como o respeito à sua condição.

Assim, para além da facilidade e rapidez na aquisição de conhecimento, os jovens do mundo contemporâneo possuem saberes próprios, diferentes daqueles que poderiam lhes ser ensinados pelas pessoas mais velhas [...] (ABRAMOVAY, 2009, p. 391).

Com isso, o novo mundo recriado da criança ingênua e protegido da aderência do mundo adulto, aos poucos está ficando para trás e surge um novo modelo de infância. Nasce uma infância mais ousada, com muito mais informação disponibilizada, mais avançada, mais desenvolvida, porém, em consequência, também mais audaz, mais despudorada. Uma infância composta por crianças com desejos, direitos e delitos de adultos, mas, ainda com punições de criança.

Há uma grande reivindicação de estudiosos, para que as crianças sejam entendidas dentro do seu próprio estágio de vida. Muitos contestam, o modo como às tecnologias vêm sendo administradas, fugindo das orientações e controle dos pais, pois através do seu poder de sedução, ela contribui na formação cognitiva das crianças, mas, ela não é a única a colaborar com a formação da personalidade delas, existem outros fatores que interferem diretamente, como por exemplo, a

violência gerada dentro do próprio lar, na maioria das vezes, fruto do tipo de educação que os pais vêm administrando, sendo esta, outra grande contestação dos estudiosos, exatamente o modo como os pais vêm criando seus filhos.

A educação que eles vêm ensinando é totalmente permissiva, consequência dos muitos fatores resultantes do mundo atual capitalista. Tanto a precariedade econômica, como as mudanças na estrutura familiar, vem causando a falta de dedicação e o abandono do “cuidar” dos filhos, além disso, a rotina de multitarefa dos pais que trabalham fora causa-lhes um sentimento de culpa, fazendo com que eles permitam tudo para tentar compensar esta lacuna. Estas situações vêm fazendo com que estas crianças, cresçam achando que podem fazer tudo e que não há autoridade e nada poderá atingí-las, porque ainda são crianças ou como é dito popularmente, são “de menor”.

Isto é um fato muito preocupante, pois, onde não há regras e limites, não há autoridade e quando os pais se dão conta, não conseguem mais serem respeitados, perdem a autoridade sobre os filhos e isso na maioria dos casos, faz com que a família transfira toda a responsabilidade de educá-los para a escola, quando também, não vem a remeter, a alguma forma de violência doméstica, para conter a situação.

Não obstante os avanços decorrentes da Constituição e do Estatuto, no sentido de garantir o direito da criança e do adolescente ao respeito, à dignidade, à integridade física, psíquica e moral, bem como de colocá-los a salvo de qualquer tratamento desumano ou violento, constata-se que tais avanços não tem sido capazes de romper com uma cultura que admite o uso da violência contra criança e adolescente (a chamada "mania de bater"), sob a alegação de quaisquer propósitos, ainda que pedagógicos (BRASIL, 2003, p. 3).

A violência infantil foi palco de grandes atrocidades nos séculos passados e convém não deixarmos nos esquecer. Por tempos a autoridade foi representada por formas de violência.

Visto que a autoridade sempre exige obediência, ela é comumente confundida como alguma forma de poder ou violência. Contudo, a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou (ARENDRT, 1961, p. 129).

O Projeto de Lei nº 2654/2003 (Da Deputada Maria do Rosário) dispõe sobre a alteração da Lei 8069, de 13/07/1990 do Estatuto da Criança e do Adolescente, e da Lei 10406, de 10/01/2002, do Novo Código Civil, acrescentando-lhes vários Artigos, especificando que a criança não pode sofrer qualquer tipo de castigo ou punição por ninguém e quais são as punições para quem infringir estas Leis.

Um dos artigos redigidos é o Art. 18A do Estatuto da Criança e do Adolescente, onde se ressalta que,

A criança e o adolescente têm direito a não serem submetidos a qualquer forma de punição corporal, mediante a adoção de castigos moderados ou imoderados, sob a alegação de quaisquer propósitos, no lar, na escola, em instituição de atendimento público ou privado ou em locais públicos.

Parágrafo único – Para efeito deste artigo será conferida especial proteção à situação de vulnerabilidade à violência que a criança e o adolescente possam sofrer em consequência, entre outras, de sua raça, etnia, gênero ou situação socioeconômica (BRASIL, 2003, p. 1).

No Art. 18B, afirma-se que,

Verificada a hipótese de punição corporal em face de criança ou adolescente, sob a alegação de quaisquer propósitos, ainda que pedagógicos, os pais, professores ou responsáveis ficarão sujeitos às medidas previstas no artigo 129, incisos I, III, IV e VI desta lei, sem prejuízo de outras sanções cabíveis (BRASIL, 2003, p. 1).

E no Art. 18D, I, se reafirma o que vimos acima, sobre a responsabilidade da educação dos filhos, na maioria das vezes, ser delegada a escola. Ele diz que,

Cabe ao Estado, com a participação da sociedade: Estimular ações educativas continuadas destinadas a conscientizar o público sobre a ilicitude do uso da violência contra criança e adolescente, ainda que sob a alegação de propósitos pedagógicos (BRASIL, 2003, p. 1).

No Novo Código Civil, um dos Artigos que vem se afirmar é o Art. 1634, que enfatiza em seu inciso VII que,

Compete aos pais, quanto à pessoa dos filhos menores: Exigir, sem o uso de força física, moderada ou imoderada, que lhes prestem obediência, respeito e os serviços próprios de sua idade e condição (BRASIL, 2003, p. 2).

Estas são algumas formas de tentar conter a violência, porém remete-nos a uma reflexão: isso realmente resolve o problema da educação permissiva administrada pelos pais?

A autoridade se faz extremamente necessária, face à criação e educação das crianças, visto que, na sua ausência, perde-se o fio condutor que leva ao objetivo principal, que é formar um cidadão.

O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição (ARENDR, 1961, p. 245).

Arendt (1961) em suas teorias ressalta que os adultos devem conduzir as crianças e que a família e a escola, juntas, têm obrigações que não se podem abster em relação à educação delas, pois,

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse à renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDR, 1961, p. 247).

Portanto, temos que os adultos, são responsáveis tanto pelo bem estar vital, quanto pela educação das crianças, pois, “[...] a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver” (ARENDR, 1961, p. 246). Sendo assim, a escola e a família são responsáveis pelo processo de desenvolvimento e aprendizagem e uma não tem êxito sem a outra, por isso, é crucial que essas duas instituições estabeleçam e mantenham uma abertura para o diálogo, que envolva trocas, respeito mútuo e parceria.

A partir da apresentação desse percurso da concepção de infância, é possível ver claramente, que antigamente, a criança não tinha um lugar na vida das famílias e da sociedade. Nem era digna, sequer, de viver neste mundo, quanto mais ter o direito de falar, conversar, ser ouvida. Assim, temos que reconhecer que muitas mudanças na concepção da infância vêm ocorrendo na sociedade, sejam elas consequências do sistema capitalista ou não.

A infância passa por profundas alterações, no que diz respeito ao modo de ser pensada e vivida. Sendo assim, é possível verificar que estas alterações fazem eco a transformações na ordem dos valores, dos sentidos, da moral, na ordem política e econômica. A produção de uma infância mais voltada ao consumo, as transformações acerca da educação (tanto formal como informal), o julgamento moral do certo e errado, as políticas voltadas para as crianças e o potencial financeiro de seus investimentos são exemplificadas destas alterações, que provocam rápidas e profundas mudanças nos modos de vida e nas formas de ver e viver das pessoas de diferentes culturas e níveis socioeconômicos. O modo das relações humanas é afetado por essas transformações (LEITE, 2002, p. 20 apud CASARIM, 2009, p. 17).

As políticas criadas para o amparo das crianças iniciaram um percurso de transformação e reconhecimento da infância com as Leis Assistenciais e as Diretrizes Educacionais. Por certo, como aconteceu timidamente na descoberta da infância, quando todos os anseios de condução desta fase da vida, começaram a se depositar na educação, assim o é agora também. Diante disto, estudiosos e especialistas, vêm se engajando na luta para transformar o conceito de escola, para que esta se associe às famílias e proporcione condições para que a criança se desenvolva plenamente, em suas dimensões psicológica, social e afetiva, respeitando cada etapa de seu desenvolvimento.

Contudo, é necessário atentar, que mesmo com os diferentes contornos em relação à infância ao longo do tempo, temos que entender e compreender que a infância é uma fase da vida da criança. Não há infância sem criança. Não há criança sem infância. Os conceitos se diferem, ao mesmo tempo, que intrinsecamente se permeiam. Por isto, não podemos deixar de ver a criança como ela realmente é. Ela é apenas uma criança, esperando atenção, carinho, orientações e exemplos. Não devemos sufocá-las e nem reprimí-las e sim conduzi-las com orientações cabíveis. Ninguém consegue se conduzir na vida corretamente, sem um referencial, digo isto em relação a nós, enquanto na nossa fase adulta, quanto mais uma criança, enquanto na sua fase da infância, em plena formação e desenvolvimento. Todos nós precisamos de apoio.

Segundo Rousseau, em Emílio, [...] a criança nasce inocente, mas corre o risco de ser sufocada por “preconceitos, autoridade, necessidades, exemplos de todas as instituições sociais em que estamos submersos”. Para ele [...] a natureza deseja que as crianças sejam crianças antes de ser adultos. A infância “tem formas próprias de ver, pensar, sentir” e, particularmente sua própria forma de raciocínio, “sensível”, “pueril”, diferente da razão “intelectual” ou “humana” do adulto. [...] “Respeitai a infância”, exortava ele, e “deixai a natureza agir bastante tempo antes de resolver agir em seu lugar” (ROUSSEAU, 1762 apud HEYWOOD, 2004, p. 38).

As consequências das constantes transformações contemporâneas sempre existirão, cabe a nós, enquanto adultos, pais, professores, educadores, criar condições para que a criança consiga se desenvolver e se “descobrir” enquanto um indivíduo na sua fase da infância. Ela precisa se reconhecer, sentir-se, descobrir-se enquanto criança, para criar um sentimento de prazer, por estar nesta condição.

Vejamos quem não gostaria de voltar a ser criança, pelo menos por um dia, para não precisar cumprir suas obrigações no trabalho, na escola, na família? Quando somos crianças, nosso sonho é crescer, mas quando crescemos, nosso sentimento de descoberta é apagado com as preocupações e desejamos voltar a ser criança. É preciso visitar nossas consciências e recordações, para entender os porquês e os sentimentos desta fase.

É preciso tentar resgatar as crianças que vivem dentro das crianças. Estas crianças que estão se perdendo da sua fase, permeadas pelo mundo adulto, tecnológico, violento, sem bons exemplos, sem princípios, sem limites, sem valores e nada sadio.

Também aqui, sob o pretexto de respeitar a independência da criança, ela é excluída do mundo dos adultos e mantida artificialmente no seu próprio mundo, na medida em que este pode ser chamado de um mundo. Essa retenção da criança é artificial porque extingue o relacionamento natural entre adultos e crianças, o qual, entre outras coisas, consiste do ensino e da aprendizagem, e porque oculta ao mesmo tempo o fato de que a criança é um ser humano em desenvolvimento, de que a infância é uma etapa temporária, uma preparação para a condição adulta (ARENDR, 1961, p. 233).

A criança tem plena capacidade de aprender e ela não está passiva, só está esperando novas descobertas que a ajudarão assimilar, organizar, construir a partir de, ou reconstruir a partir de novas aprendizagens, as quais, por si só ela não conseguirá, mais sim, com a ajuda de alguém, de uma diretriz, um referencial, seja ele bom ou ruim. É somente com a interação, com o relacionamento e ajuda de um “outro”, que nós aprendemos e deduzimos a partir das experiências, o caminho que queremos e devemos seguir.

Com tudo, através da consciência do lugar que a infância ocupa hoje, a valorização dos seus discursos está aos poucos ganhando força, sendo assim, se faz necessário um mecanismo que possa valorizar as relações pessoais e sociais da criança. Um mecanismo que seja ofertado a ela, mostrando-lhe uma opção, a qual na maioria das vezes, ela não tem no seu meio familiar e social.

Este mecanismo deve agregar valores como o respeito, a amizade, a solidariedade, a democracia, entre outros, que são os alicerces da nossa vida enquanto seres humanos e cidadãos, para que lhe ajude superar, essa condição de criança que vem se estabelecendo: a que se acha dona de tudo, que não cultiva valores, que não respeita os mais velhos, que não valoriza a educação, que se perde no consumismo fútil, etc.

Um mecanismo que seja adequado a ela, enquanto a criança que é, e que respeite a sua linguagem e capacidade enquanto indivíduo, na sua fase da infância. Que busque ampará-la e compreendê-la, envolvendo-a numa participação mais efetiva, conduzindo-a a criticidade.

É preciso que este mecanismo ajude a orientá-la, a partir de suas próprias vozes, suas concepções já pré-adquiridas, dos seus anseios, dúvidas, revoltas, tristezas, problemas, enfim, das suas descobertas e das suas alegrias. E que a partir do simples, do esclarecedor e do interessante, ela possa se soltar e aprender. Ou seja, a partir do diálogo, da orientação, de uma boa e significativa conversa.

### **3. FALAR, COMUNICAR, DIALOGAR...**

#### **3.1. O desenvolvimento da fala na criança**

Ao tecer algumas reflexões sobre o desenvolvimento da fala na criança, item que se constitui como um dos mecanismos principais das Rodas de Conversa devo dizer primeiramente, que considero a linguagem como parte constitutiva, do ser humano num contexto geral. Acredito que tudo no homem se desenvolve basicamente, através da linguagem, seja ela oral, escrita, gestual, etc. E concordo, com Poyares (1983, p. 141), quando ele registra que,

A palavra falada é mais que a escrita. Porque é informação (emissão e recepção de mensagem), é comunicação (realimentação e troca de conteúdos), é expressão (tonalidade, som). A fala consome o fenômeno humano. Seja no âmbito da eficácia administrativa (teoria dos sistemas aplicada à comunicação), seja no plano social (o discurso político, a fofoca) ou no relacionamento interpessoal, falar é simultaneamente compreender ou fechar-se, conquistar ou afastar, envolver ou agredir, percorrendo todos os momentos desse ciclo de manifestação total da condição de gente.

Nós temos várias formas de nos expressarmos, mas o primeiro mecanismo é a fala. Uma criança, desde o nascimento já se comunica através do choro e do balbuciar. Ela tem os seus primeiros indícios da fala antes do primeiro ano de idade. Depois disso,

[...] em certa altura do segundo ano de vida, as crianças começam a dedicar-se a certo número de atividades simbólicas. Uma das mais proeminentes dessas atividades é a produção de palavras (PIAGET apud ELKIND, 1978, p. 89).

Com o passar dos anos, a criança vai aprendendo e se desenvolvendo. Mas, para que se desenvolva a comunicação oral, é preciso ter um motivo e uma intenção em se comunicar. Somente a partir da intenção comunicativa, as palavras serão buscadas para representar as idéias, os pensamentos e sentimentos.

A palavra escrita pode revelar meu conhecimento, minha sensibilidade e capacidade de transmitir. Mas só a palavra falada expõe o homem que eu sou ou que você é, quando eu quero ou você quer ser. Falo: sou eu (POYARES, 1983, p 142).

Desde os primeiros meses de vida, a criança já começa a discriminar e compreender a fala da mãe e das pessoas de sua convivência e é na linguagem do “outro” que elas se percebem. Essa construção da linguagem oral, assim como a construção do conhecimento, resulta de um processo de interação entre o sujeito e o meio social.

Nos estudos de Bakhtin (1999) ele traz a concepção de que o sujeito se constitui e é constituído na palavra. O autor destaca as relações dialógicas como o lugar de produção da significação. A significação não está na palavra, ela é efeito da interação entre os interlocutores. A atividade mental é marcada pelo campo semiótico (signos de linguagem) e pelo campo social, ou seja, na relação com o outro. O outro constrói minha subjetividade. A interação verbal resulta de um processo de materialização das enunciações, das palavras, que ocorrem por meio do recurso semiótico. Sendo assim, a palavra,

[...] é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 1999, p. 113).

Os sujeitos interlocutores das enunciações são envolvidos pela interação verbal, produzindo efeitos para ambos na elaboração de suas atividades mentais. As palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, que assimilamos e reelaboramos. Com esse processo, as palavras recebem outros contextos valorativos e tornam-se únicas. É a partir dessa interação que se dá a constituição do indivíduo, pois, ao se constituir se modifica.

Portanto, para o autor, o sujeito se compõe no diálogo com as outras vozes, ou seja, o “eu” se apossa das vozes dos outros para assimilar e construir a partir disto, sua própria voz.

Isso quer dizer que as palavras de um falante estão sempre perpassadas pelas palavras do outro; que, para constituir seu discurso, um enunciador necessariamente elabora o seu discurso a partir de outros discursos. (BAFFA, 2009, p. 25).

Assim, a palavra é constitutiva tanto da consciência quanto do desenvolvimento, sendo a fala, responsável pela constituição dos sujeitos sociais.

Para Vigotsky apud Silva (1991, p. 4) “A interação social e o instrumento lingüístico são decisivos para o desenvolvimento”. É a interação entre as pessoas que proporciona o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. A linguagem é constitutiva do ser humano e possui natureza social e semiótica. Para ele, sem a utilização da linguagem verbal, não há nenhuma atribuição de significados às produções, porque é através da comunicação que o ser humano dá sentido às suas representações.

A linguagem é, antes de tudo, social. Portanto, sua função inicial é a comunicação, expressão e compreensão. Essa função comunicativa está estreitamente combinada com o pensamento. A comunicação é uma espécie de função básica porque permite a interação social e, ao mesmo tempo, organiza o pensamento (RABELLO; PASSOS, 2008, p. 8).

Sendo assim, sua teoria é de que o desenvolvimento não precede à socialização. Ao invés disso, as estruturas sociais e as relações sociais levam ao desenvolvimento das funções mentais,

Ou seja, para Vygotsky não é suficiente ter todo o aparato biológico da espécie para realizar uma tarefa se o indivíduo não participa de ambientes e práticas específicas que propiciem esta aprendizagem. Não podemos pensar que a criança vai se desenvolver com o tempo, pois esta não tem, por si só, instrumentos para percorrer sozinha o caminho do desenvolvimento, que dependerá das suas aprendizagens mediante as experiências a que foi exposta (RABELLO; PASSOS, 2008, p. 5).

É na relação entre as pessoas que se garante a aprendizagem, ou seja, o desenvolvimento do ser humano se constitui na relação que estabelece com o outro. Portanto, o autor considera que a consciência é produzida no social, pela mediação da linguagem. O pensamento se estabiliza e se torna constante quando começamos a utilizar a linguagem. Por isso, para ele, as relações interacionais ocupam um papel muito importante em suas teorias.

Estudando suas concepções, percebe-se claramente que a linguagem é fator determinante, pois ela contribui também, para o desenvolvimento da memória, da percepção, do brincar, da emoção, da imaginação, dentre outros fatores.

A linguagem funcionaria, então, como o elo que uniria todas as outras funções psicológicas superiores e a realidade existente, ou, dito de outra forma, pode-se dizer que tudo o que existe realmente existe por causa da

linguagem, ou seja, “tudo o que nos rodeia e tenha sido criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura” (DRAGO; RODRIGUES, 2009, p. 49).

A linguagem é o instrumento que estabelece a comunicação e o pleno desenvolvimento.

Nas teorias de Piaget apud Elkind (1978), ele traz a idéia, de que o sujeito nasce com uma capacidade inata, isto é, uma potencialidade para aprender. No entanto, o desenvolvimento é construído a partir de uma interação entre o desenvolvimento biológico e as aquisições da criança com o meio. Então, sua perspectiva é considerada maturacionista, porque considera o desenvolvimento das funções biológicas, como parte inerente para os avanços na aprendizagem, definindo assim, o Interacionismo:

Um terceiro tema da obra de Piaget que se reflete na ciência social contemporânea é o Interacionismo. Ao longo de toda a sua carreira, Piaget manteve que a inteligência humana é sempre um produto conjunto da maturação, da experiência física e social, e de um princípio dinâmico dominante: a equilíbrio. A experiência dá origem a novas estruturas mentais que ampliam a gama de experiência potencial da criança, o que, por sua vez, origina novas estruturas mentais. Interacionismo significa que nunca se pode atribuir uma capacidade, traço ou comportamento humano unicamente à hereditariedade ou ao meio ambiente, mas apenas às suas transações seqüenciais (ELKIND, 1978, p. 24).

Portanto, deduzimos que o cérebro da criança desenvolve atividades cognitivas, devido a uma maturação cerebral biológica, antes da própria constituição da linguagem, no entanto, ainda são necessários estímulos do meio em que a criança vive para que tenha um pleno desenvolvimento. Sendo assim, para Piaget, a concepção de inteligência humana se finda na adaptação progressiva do pensamento e da ação ao meio ambiente. E é assim que a criança aprende a linguagem, pois, “[...] gradualmente, a criança modela a sua linguagem em conformidade com as das pessoas em seu meio ambiente” (PIAGET apud ELKIND, 1978, p.114).

Num enfoque Humanista, Kant é citado por Poyares (1983), mostrando semelhança a respeito das mesmas bases teóricas, considerando o “outro”. Ele acredita que o homem para ter a noção de ser gente, precisa estar intrinsecamente vinculado à manifestação entre um e outro.

O eu contentar-se-ia com seu mundo fechado sobre si mesmo? Obviamente não, pois quando proclamo que sou gente, é porque desejo ser ouvido. Se,

todavia, minha voz ecoasse no vazio, não haveria nada. Eu me manifesto para o outro. Para o outro eu me encaminho. Eis que o homem é gente na medida em que se projeta para o outro (KANT apud POYARES, 1983, p. 24).

A linguagem é um instrumento pelo qual o homem modela seu pensamento e seus atos. Somos seres que buscamos a todo o momento nos expressarmos, isto faz parte da nossa condição humana, pois “[...] nenhuma máquina e nenhum animal se aproxima da linguagem humana, carregada de imprecisões, de conotações oriundas de vivências pessoais e denotações provenientes de novos usos” (POYARES, 1983, p. 139).

Com isso, é possível constatar, que a criança constrói a sua linguagem na interação social, na comunicação, no diálogo, na conversa, ou seja, na percepção do outro. E a sua forma de linguagem é explicitada através da fala. E este mecanismo não depende somente de fatores maturacionais, mas também de socioculturais, sendo de total importância, o ambiente em que ela será inserida, para seu pleno desenvolvimento.

A criança deve ser estimulada desde pequena, sendo muito importante para o aprendizado da expressão oral, o respeito e a consideração de cada etapa de seu desenvolvimento, pois “a palavra está no âmago de nossa existência social” (POYARES, 1983, p. 139).

Em suma, embora os autores citados tenham caminhos diferentes para expor a trajetória da formação mental e da linguagem, todos, de uma forma ou de outra, concordam que falar com o “outro” é peça fundamental do desenvolvimento e da relação humana.

### **3.2 A Comunicação**

Existem várias formas de comunicação. Cada palavra, cada gesto é uma forma de nos comunicarmos, assim como, é uma forma de comunicação cada mensagem transmitida pelas tecnologias, cada página de um livro, cada folha de jornal. Vivemos imersos em um mundo de comunicação.

Assim como o alimento, a comunicação também é uma necessidade básica do ser humano, porque “[...] mesmo para se alimentar, desde os tempos pré-

históricos, os homens precisaram se entender e cooperar uns com os outros através da comunicação interpessoal” (RIBEIRO, 1993, p. 7).

A comunicação a que me aterei, é aquela que constitui propriedades de cada ser humano. A que significa compartilhar elementos de comportamento, ou modos de vida, pela existência de conjuntos de regras de sobrevivência. A qual não busca a resposta em si, mas essencialmente na relação estabelecida, compondo um processo que envolve a troca de informações, pois, “[...] a multidão de conceitos gerais que possuímos, nossa capacidade de organizá-los de variadas maneiras com a ajuda da linguagem, constituem a espinha dorsal da comunicação e nos distinguem dos animais” (POYARES, 1983, p. 13).

A comunicação implica o contato entre as pessoas e para compreendê-la, deve-se entender como as pessoas se relacionam umas com as outras. Esta forma de comunicação abrange vasto universo de manifestações fisiológicas, psicológicas, sociais, étnicas, físicas e até espirituais, se compartilhamos de algumas crenças, o que a torna um sistema complexo, mas também corriqueiro.

Mais ou menos o seguinte: alguém deseja incitar alguém à ação, informá-lo sobre seus pensamentos, sentimentos, etc. e com esse intuito em vista recorre a um signo – gesto, palavra, imagem, etc. Se obteve o efeito desejado, isto é, se os pensamentos apropriados de fato se transmitiram à outra pessoa (como se pode inferir da resposta ou do comportamento de quem recebeu a transmissão), dizemos que a significação do signo foi compreendida pelo ouvinte. Aquilo a que chamamos significação surge onde ocorre um complicado processo social. Os seguintes elementos são indispensáveis para a ocorrência do processo:

- 1) duas pessoas (classes de pessoas) que se comunicam uma com a outra, isto é, duas pessoas que pensam;
- 2) aquele algo a que o signo se refere;
- 3) o signo mediante o qual os pensamentos são transmitidos.

O corriqueiro fenômeno da convivência envolve continuamente todo esse complicado mecanismo de utilização de códigos para ultimar o relacionamento humano (POYARES, 1983, p. 45).

Portanto percebe-se que se comunicar, não é apenas falar. É comum a expressão: - *Eu estava falando sozinho*. Para que se manifeste o fenômeno da comunicação é imprescindível, que aconteça uma interação e compreensão. Assim como na construção da fala, na comunicação, também é necessário à existência do outro “[...] nossa voz se destina ao outro que, por sua vez, no-la devolve recriada ou re-vivida, através dos atos da comunicação” (POYARES, 1983, p. 24).

Na verdade, quando nos abrimos ao outro através de qualquer forma de linguagem, movimentamos toda a massa de conhecimentos de signos, imagens, vivências por nós adquiridas. Situamo-nos num ponto ou posição em relação às idéias, julgamentos, fatos e às possíveis reações ou manifestações do outro. Em cada uma de nossas conversas, ou estamos tentando induzir o outro até nossa ótica ou procurando conformar-nos à sua visão. “Parece-nos natural comunicar-nos com o outro” (POYARES, 1983, p. 30).

Para a realização do processo da comunicação, há alguns elementos que são necessários, como o emissor, o receptor, a mensagem, o código e o canal. Os códigos são símbolos, que quando agrupados formam conjuntos, como por exemplo, as letras do alfabeto, que ao serem agrupadas em palavras, formam um código. Os códigos podem ser interpretados, tal qual uma mensagem em forma de um segredo a ser decifrado, quem não conhecer sua interpretação ou sua significação, não conseguirá captar a mensagem.

Para uma melhor compreensão, me basearei no processo de aprendizagem: um emissor (o professor) se relaciona com um receptor (o aluno) através de uma mensagem transmitida em código por um canal. A mensagem é o conteúdo da comunicação (matéria).

Sendo assim, o emissor é aquele que emite uma mensagem num determinado código, traduzindo o que vai transmitir. A função do receptor é de receber, decodificar este código. “Indiscutivelmente, estamos diante de uma estrutura linguística em que os significantes significam, necessariamente, em função da posição que ocupam na estrutura contextual” (FREIRE, 2001, p. 43).

Na trama da comunicação, existe uma comum confusão. Muitos confundem informação com comunicação. Segundo Poyares (1983, p. 138),

Toda comunicação é informação, mas nem toda informação chega a ser comunicação. Embora obedeçam ao mesmo processo, a comunicação se apresenta como um efeito, quando o receptor estabelece nível comum com o emissor, formando o circuito.

No processo da comunicação, há de haver uma troca com o outro. Troca de impressões, experiências e informações. Quando transformamos informação em comunicação, unimos os gestos, os atos e as palavras, assim acontece à interação. “Assento, como pressuposto, que o homem se realiza como pessoa através da comunicação” (POYARES, 1983, p. 12).

Sendo assim, o ato da informação pode chegar a ser comunicação ou não, tudo depende, de como esta informação será transmitida. Se ela for apenas falada num sentido oratório, a uma pessoa ou mais, não acontecerá uma interação, neste caso, não há comunicação e se estas pessoas, não conseguirem compreender a mensagem transmitida, decifrando seus códigos, neste caso, não se concretizou também, a informação.

[...] a construção do conhecimento apóia-se, de maneira primordial, no uso de um amplo conjunto de instrumentos simbólicos e na interação com outras pessoas, graças aos quais os seres humanos podem ter acesso aos significados culturais do seu grupo social. Entre estes instrumentos simbólicos de mediação, a linguagem ocupa um lugar privilegiado devido à sua dupla função representativa e comunicativa. Esta dupla função possibilita que as pessoas possam, através da linguagem, tornar públicas, comparar, negociar e, finalmente, modificar as suas representações da realidade no transcurso das relações que mantêm com outras pessoas, o que transforma a linguagem em ferramenta essencial para a construção do conhecimento (COLL; EDWARDS, 1998, p. 79).

A comunicação é um relacionamento e não uma transferência unilateral de informação. Ninguém pode ser professor sem alunos ou médico sem pacientes. A comunicação é uma necessidade básica humana, necessidade de expressão e relacionamento. E ela não se concretiza apenas no ato de falar, mas também de ouvir, como nos diz Freire (1996, p. 132):

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação.

Já a incomunicabilidade pode levar um indivíduo a perecer, pois, a falta de comunicação não está só no fato de estar mudo, mas, numa tentativa frustrante de se comunicar e não haver a compreensão do ato pelo outro. Muitas vezes, a cooperação e as decisões coletivas dependem em grande parte, da existência ou não da comunicação. Por isto, a comunicação é muito importante, “[...] porque a fala é dom genético, a linguagem é a conseqüência, a língua o hábito ou aprendido, mas a comunicação é o carisma da espécie humana” (POYARES, 1983, p. 32).

Às vezes, muitos prejuízos são causados pela má compreensão de uma mensagem, pois cada pessoa decodifica as mensagens de uma forma diferente,

envolvendo suas próprias emoções, conhecimentos, cultura, valores, e experiências. Muitas vezes prescrevemos uma tarefa, considerando a nossa linguagem, a forma como decodificamos essa prescrição e desconsideramos a compreensão da pessoa que vai executar a tarefa.

Com isso, vemos que a comunicação é ponto chave da convivência com outros indivíduos. E para se ter uma boa comunicação, além de todos esses processos citados, é preciso que se tenha a capacidade de retificar suas opiniões ou pontos de vista.

### 3.3 O Diálogo

Segundo o Dicionário Aurélio (2001, p. 234) “Diálogo significa: s.m. 1. Fala alternada entre duas ou mais pessoas; conversação”.

O diálogo é um meio para se conhecer, as muitas maneiras pelas quais compartilhamos uma mesma realidade. Ele tem o poder de auxiliar na superação de muitos problemas.

Quando falamos em comunicação, entendemos geral e espontaneamente a comunicação das consciências. Temos em mira o diálogo, isto é, um domínio onde, de uma parte, os sujeitos que se defrontam articulam seus assuntos ao nível já elevado do pensamento formulado, e onde, de outra parte, a comunicação se verifica de modo incessante pela renovação do discurso [...] (LÉVY-VALENSI apud POYARES, 1983, p. 30).

Segundo Mariotti (2001, p. 4) “do ponto de vista etimológico, o termo “diálogo” resulta da fusão das palavras gregas *dia* e *logos*. *Dia* significa “por meio de”. *Logos* foi traduzida para o latim *ratio* (razão)”, mas têm vários outros significados, como palavra, expressão, fala, verbo. Sendo assim, o diálogo é uma forma de transferência de sentidos e significados. Num grupo, as palavras circulam entre as pessoas sem que seja necessário, análises, concordâncias, discordâncias ou juízos de valor. As palavras expressam os significados das experiências dos participantes.

Para Freire (1974) o diálogo é uma relação horizontal de A com B. Onde A produz uma relação de simpatia com B, em busca de algo, através da matriz, que são os sentimentos proporcionados pelo ato do diálogo, da comunicação e intercomunicação.

E que é diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 1974, p. 107).

Através do diálogo nos interligamos e percebemos a natureza contínua das mudanças que estão ocorrendo à nossa volta, compreendendo e tirando significados que permeiam nossas vidas dia a dia. Segundo Freire e Shor (1986, p. 123),

O diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem.

Por meio do diálogo é que conhecemos e tramamos nossa relação social. “Conhecer é um evento social, ainda que com dimensões individuais” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 123).

Na prática, é necessário que se desenvolva as capacidades de suspensão de papéis, de julgamento, de status. Que se adquira o ato de ouvir e uma postura reflexiva.

O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la. Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer (FREIRE, 1996, p. 131).

Estas atitudes representam novas posturas capazes de superar os conflitos e incompreensões, ainda tão frequentes nas relações sociais.

Estamos vivendo um período em que as pessoas estão se distanciando umas das outras. Estamos imersos numa era tecnológica que vem criando um buraco nas relações interpessoais, digo as relações de presença, as cara-a-cara, face-a-face. É comum, as relações serem reduzidas a contatos realizados pelas novas tecnologias, como os computadores e os telefones celulares. Uma primeira entrevista de emprego já pode ser feita pelo computador ou pelo celular, assim como, uma reunião com mais de um participante; namoros que são iniciados e até desfeitos,

etc. Com a invasão das redes sociais do mundo digital, cada vez mais as relações estão deixando de serem “pessoais”.

Cabe dizer, que há muitas discussões de estudiosos sociais, sobre as consequências favoráveis e desfavoráveis desta nova maneira de se relacionar. Mas, é certo que, mesmo com muitos fatores favoráveis, estes tipos de relações perdem a essência principal do diálogo, que é a expressão e a emoção, seja ela positiva ou negativa.

No diálogo, assim como na comunicação, também há uma confusão. Ele é comumente confundido com a noção de discussão. A interação dialógica não é um instrumento que permite que as pessoas defendam e mantenham suas posições, tal como acontece na discussão. Apesar da discussão, poder ser resultante num diálogo, pois, ambos podem surgir durante uma conversa, no diálogo não há enfrentamento. Ele busca socializar as novidades e experiências, participando, aprendendo e compreendendo. A discussão, além de envolver tensão, ansiedade, defesa, análises, concordâncias, discordâncias e juízos de valor, busca participar e intervir para aprender pela explicação.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca das idéias a serem consumidas pelos mutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem com buscar a verdade, mas com impor a sua. Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens (FREIRE, 1987, p. 45).

Já a falta de diálogo não é produtiva. O antidiálogo não gera críticas, além de não se comunicar, tende apenas a fazer comunicados e não cria relação de simpatia, porque “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” (FREIRE, 1996, p. 154).

Há imensas dificuldades e problemas que decorrem da comunicação entre as pessoas, seja no meio familiar, nas escolas, etc. Muitas vezes não falamos de forma clara e quem ouve, entende de forma errada. Aliás, não sabemos ouvir. É comum,

quando alguém fala conosco e ao invés de ouvirmos até o fim, sem concordar ou discordar, nós começamos a comparar o assunto com nossas idéias, sentimentos e experiências. Parece fácil, mas dialogar é muito difícil para todos nós.

Portanto, refletindo com base nestas referências teóricas, foi possível ver, que embora estudiosos de diferentes áreas e suas concepções tenham erigido seus estudos e pesquisas de formas diversas, em geral, todos nos mostraram a importância da fala, da comunicação e do diálogo, itens que compõem um arsenal de sobrevivência, ou melhor, de convivência. Desde que o mundo é mundo, as tentativas de se comunicar sempre estiveram presentes. Mostrando-nos assim, que falar, se comunicar, se expressar, são itens constitutivos e incontestáveis da natureza e aprendizagem humana.

## 4. O MÉTODO TRADICIONAL

Para entender a dimensão de um ensino, que tem como proposta a autonomia e formação de cidadãos críticos é oportuno lembrarmos, mesmo que brevemente, como era e às vezes, ainda é, em certos lugares e momentos, a dinâmica do ensino baseado no método tradicional.

Atualmente, o que vemos, são discussões sobre um assunto “batido” que rodeiam os Projetos Políticos e Pedagógicos das escolas e as maneiras como os professores interpretam, se apossam e agem em relação às Diretrizes expostas.

É comum, vemos Projetos que afirmam ter suas bases no Interacionismo de Vygotski e nas considerações das etapas de desenvolvimento das crianças propostas por Piaget, além de dizer que os ideais de Paulo Freire, permeiam a noção de liberdade, autonomia e conteúdo reflexivo, real para os alunos. No entanto, nem sempre o que está escrito nas Diretrizes do Projeto é cumprido, pois o cenário que se estabelece, é de um ensino calcado, em torno dos saberes do professor, certa liberdade “disponibilizada” ao aluno, como e quando convém ao professor, e conteúdos ensinados de forma fragmentada com pouco ou nenhum sentido para as crianças.

É por isso, repito, que ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada que ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade, mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência (FREIRE, 1996, p. 134).

Para evoluirmos enquanto profissionais, cidadãos, seres humanos, convém lembrarmos, de como era este tipo de ensino, para não tendermos a repetí-lo, montando imagens de uma educação, que tendia a domesticar crianças e não torná-las cidadãos.

Não é raro, relatos de experiências de vida escolar, de pessoas adultas, que vivenciaram há algumas décadas atrás, as heranças do sistema de ensino tradicional, com lembranças pautadas em sentimentos de tristeza, desprezo, conformismo. A idéia de educação que se estabelecia e em muitos casos, às vezes ainda se estabelece, era aquela na qual:

- Ao aluno não era permitido falar, perguntar, questionar;
- O castigo físico significava educar ou “dar educação”. Por certo, muitas vezes, a própria humilhação, feita através de palavras, já era uma forma de castigo, pois, “[...] sem bater fisicamente no educando o professor pode golpeá-lo, impor-lhe desgostos e prejudicá-lo no processo de sua aprendizagem”. Freire (1996, p. 138);
- O ensino era centrado apenas nos saberes do professor, ancorado pela concepção de que nele estava o centro de comando, sendo os alunos equivalentes a soldados, prontos a acatar suas ordens;
- As regras eram rígidas e inegociáveis e a única lei que imperava era a da punição, da humilhação física e psicológica, muitas vezes, traduzidas em gritos, reguadas na palma da mão, sons de apito, puxões de cabelo, rasgar de cadernos, etc.;
- A relação que se estabelecia era a de autoritarismo, comandada pelo professor autoritário, o único que detinha o poder decisório quanto à metodologia, conteúdo, avaliação, forma de interação na aula, etc.;
- Inexistia a liberdade de expressão ou a possibilidade de interação e cooperação entre os grupos de alunos, razão pela qual, instituía-se uma classe totalmente dependente do professor;
- Dificilmente se observavam atividades diferenciadas que fugissem da conformidade da grade curricular da escola, além de inexistir suporte para quem desejasse continuar os estudos;
- O processo de ensino era comumente descontextualizado, sem sentido e mecânico, ancorado em cartilhas com respostas prontas e atividades mimeografadas;
- As reuniões de pais eram recheadas de dizeres depreciativos sobre os alunos, o que muitas vezes geravam, além das punições que recebiam na escola, novas punições em casa;
- O aluno não era respeitado, aliás, a sua opinião não importava para ninguém, ele deveria apenas cumprir com as obrigações impostas pelo professor.

Segundo Oliveira (1994, p. 40):

De um modo geral, a expectativa que a escola tem com relação a seus alunos é a de que, ao entrar na sala de aula, eles se calam para “ouvir” e

“aprender” o que o professor tem a “dizer” e “ensinar”. Nesse contexto, as condições em que deve ocorrer a verbalização, por parte do aluno, estão configuradas. Frequentemente espera-se que este fale apenas quando o professor pergunta – que dê a resposta “certa” na hora “certa”.

No entanto, os pais tinham plena confiança nos professores, sentiam-se até aliviados por saberem que os filhos estavam na escola. Nada poderia prejudicá-los, eles estavam encaminhados na vida, pois estavam na escola para “receber educação”. A educação que na maioria das vezes, os próprios pais não tiveram o privilégio de receber, pois precisaram abandonar os estudos para trabalhar e ajudar nas despesas de casa.

Há uma perspectiva, de que se tratava de uma época mais respeitosa e disciplinada, mesmo que este respeito fosse alcançado com o autoritarismo, a coerção e a violência. É comum ouvirmos comentários e desabaços do gênero: “- *Antigamente havia mais respeito*”.

Realmente os índices de violência nem eram levados em conta, já que a violência era praticada apenas contra as crianças e dentro da própria escola, então, não tinha importância, a tradição se baseava na violência contra a criança.

Ainda, há pouco tempo atrás, por volta da década de 80 (quem sabe até os dias de hoje, em muitas Instituições?) a noção de disciplina baseada num sistema rígido, castrante e moralista persistia. Havia muitas punições, baseadas em castigos físicos e emocionais. Esta influência ficou refletida por muito tempo, principalmente nos colégios particulares que eram regidos por religiosos. Esta herança castrante perdurou até as últimas décadas, sendo abolida recentemente, a partir da criação das políticas públicas de assistência à infância.

No entanto, com as mudanças na legislação, surgiu uma tendência contrária em relação às vítimas da violência: hoje os índices são grandes em relação às agressões imputadas aos professores dentro e fora das escolas, ainda que as crianças continuem sendo vítimas de violência em seus lares.

O quadro que temos hoje sugere a necessidade de transformação pedagógica, cujas bases, já foram lançadas há muito tempo e, nesse sentido,

A responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. A natureza mesma de sua prática eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza. Sua presença na sala é de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos. E o pior talvez dos juízos é o que se expressa na “falta” de juízo. O pior juízo é o que considera o professor uma

ausência na sala. O professor autoritário, o professor silencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca (FREIRE, 1996, p. 73).

Convém ressaltar, que não se trata de afirmar, que com os antigos modelos pedagógicos as crianças não aprendessem nada, ao contrário, aprendiam muito, pois, devemos ter o bom senso de olhar a nossa volta, para ver que da parcela adulta existente, seja composta por semianalfabetos ou profissionais qualificados, quase todos, são sobreviventes deste modelo de ensino.

Entretanto, esses sobreviventes aprendiam sim, mas muitos não conseguiram se tornar adultos autônomos, capazes de olhar para escola, enquanto uma parte da sua vida desejada, e sim, como uma fase “em que todo mundo é obrigado a passar”, e esta obrigatoriedade era ditada pela regra da sociedade. Além de terem prejudicadas, muitas etapas do seu processo de desenvolvimento. Esses sujeitos, em geral, se viam mergulhados nesta fase, esperando terminar e cumprir com a “obrigação” de estudar, para poderem seguir suas vidas, seja como e para qual profissão fossem direcionados.

O ensino não tinha nenhuma relação com suas experiências de vida, era distante da realidade, sendo reduzido a conteúdos acadêmicos, pois a escola era o lugar, apenas de aprender a ler e escrever, não fomentando, mais nada além disso, que pudesse contribuir para o desenvolvimento.

A resistência do professor, por exemplo, em respeitar a “leitura de mundo” com que o educando chega à escola, obviamente condicionada por sua cultura de classe e revelada em sua linguagem, também de classe, se constitui em um obstáculo à sua experiência de conhecimento. Como tenho insistido neste e em outros trabalhos, saber escutá-lo não significa, já deixei claro isto, concordar com ela, a leitura do mundo ou a ela se acomodar, assumindo-a como sua. Respeitar a leitura de mundo, do educando não é também um jogo tático com que o educador ou educadora procura tornar-se simpático ao educando. É a maneira correta que tem o educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo. Respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento (FREIRE, 1996, p. 138-139).

Foi somente a partir das políticas que surgiram para o amparo da infância, que também a escola, passou a ser “vigiada” para cumprir com os direitos da

criança, sendo proibida da prática de agressões físicas e psicológicas associada, e cobrada pelo oferecimento de um ensino mais contextualizado, de acordo com a realidade das crianças.

A partir daí, novas propostas de ensino emergiram, novas técnicas, métodos e metodologias foram agregadas ao sistema pedagógico. Enfatizando que muitas delas, surgiram a partir das indignações de seus próprios criadores, em relação ao sistema educacional que imperava na época de suas próprias experiências escolares de infância. Nestas novas propostas, a criança deve sair da sombra e das rédeas dos adultos, deve ser o centro de toda concepção educacional.

Infelizmente, muitos dos conteúdos curriculares fragmentados ainda resistem ao tempo. Em sua maioria, continuam descontextualizados e ensinados de forma totalmente mecânica e distante da vida real do educando. Ao menos, em benefício dele, foi registrado o direito ao qual ele nunca deveria ter sido privado: o direito de falar e, portanto, se constituir como integrante de um grupo social.

## 5. A RODA DE CONVERSA

Em contrapartida ao sistema tradicional de ensino, o método da Roda de Conversa, vem contribuir para abolir toda uma concepção opressora e autoritária de educação. Este método foi criado a partir das indignações que permeavam o sistema educacional, nos tempos de infância vividos pelos seus próprios precursores. Por isto, antes de apresentar as concepções acerca da Roda de Conversa, considero importante conhecer a origem e a incorporação deste método na Educação Infantil. Sendo assim, começo discorrendo brevemente, sobre o aporte teórico que compõe os princípios do surgimento do método na Educação.

### 5.1 Os precursores

Ao estudar sobre o contexto da Roda de Conversa, o primeiro nome referência que emerge é o de Paulo Freire.

Paulo Freire (1921/1997) foi um pernambucano, advogado de formação, católico "progressista" e, hoje, cidadão do mundo, que dedicou mais de cinquenta anos da sua vida a combater pela educação dos excluídos da educação sistemática, contra a educação feita, exclusivamente, para os setores médios e de elite da população brasileira. Realizou uma vasta obra, composta por vinte e cinco livros, além de textos, artigos, seminários, conferências etc. Influenciou grande número de pesquisadores em todo o mundo, constando catalogadas mais de 6.000 publicações que têm as suas idéias e a prática delas, como referência direta (SCOCUGLIA, 1999, p. 8).

A ideia de contextualização do método da Roda de Conversa surgiu, a partir, dos trabalhos sobre a alfabetização de adultos, desse educador brasileiro em 1950 no Nordeste do Brasil. Freire, devido aos contatos que teve durante sua adolescência com os trabalhadores rurais e seus filhos, “[...] conheceu de perto a realidade e as necessidades do adulto trabalhador analfabeto” (BRANDÃO, 2005, p. 35).

Ele inicia sua jornada, rumo a uma prática consciente e libertadora, a partir, das experiências que adquiriu com os pais e educadores:

"Eu dirigia o Setor de Educação, que tinha a ver com escolas primárias para as crianças das famílias operárias. Aquele momento (...) foi a matriz (...) dos meus primeiros espantos (...) diante da dramaticidade da vida (...) Eu era diretor do Setor de Educação do SESI de Pernambuco e coordenava o trabalho de professores com as crianças. Fazia um trabalho com elas

também no campo da aproximação entre a escola e a família. Aquilo que a gente chamava na época e chama até hoje de «Círculo de pais e professores». E foi exatamente vivendo a experiência dos círculos, a experiência da relação entre a escola e as famílias, que fui, inclusive, também aprendendo certos métodos de trabalhar" (FREIRE & BETTO, 2001 apud ÂNGELO, 2006, p.8).

O início de um percurso do que se chamaria de concepção pedagógica transformadora, aconteceu após compreender que as experiências da vivência de mundo, não podiam ser ignoradas no processo de ensino-aprendizagem:

[...] Paulo e sua equipe adotaram um programa de vivências e de trabalho que os acompanharia por toda a vida. Em que consistia ele? Na integração entre uma exigente e contínua busca de conhecimentos, mediante um persistente estudo nunca limitado apenas ao campo da educação, e uma prática pedagógica ousada e inovadora colocada a serviço do povo, desde os primeiros tempos. Todo o estudo de teorias pedagógicas desaguava em experiências de educação. Todas as experiências partiam de um contínuo esforço de leitura crítica da realidade social. Todas as "leituras da realidade" deveriam ser vividas em meio a uma participação tão estreita quanto possível na vida cotidiana dos educandos do povo (BRANDÃO, 2005, p. 35).

Freire instituiu o que de início foi chamado de Círculo da Cultura, também conhecido por Método Paulo Freire, voltado para o povo:

O método Paulo Freire não ensina repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra (FREIRE, 1987, p. 7).

No Círculo o sentido puro e o resgate das relações culturais visavam à democracia.

Essa metodologia pretendia ser "rápida, moderna e barata" e, em 40 horas, alfabetizar os adultos que, assim, poderiam "ler melhor o mundo" e, inclusive, adquirir o direito de votar, de escolher (o que até pouco tempo foi vedado aos analfabetos). Isso que ficou conhecido como "Método Paulo Freire" empolgou toda uma geração de professores, estudantes, intelectuais, artistas, integrantes das chamadas "forças de esquerda" que viram nele a possibilidade concreta de "elevar culturalmente as massas" e de vencer eleições. Respaldo pelo governo Goulart, insuflado por vários movimentos de cultura e educação popular, Freire foi coordenar o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) no final de 1963. Esse Plano previa a alfabetização "em massa" de 5 a 6 milhões de brasileiros em 1964 através da formação de 20.000 "círculos de cultura" (SCOCUGLIA, 1999, p. 8).

Os conteúdos partiriam da própria cultura cotidiana e leitura de mundo dos grupos de trabalhadores analfabetos. A cultura entendida como o resultado do trabalho desses sujeitos, dos próprios esforços criadores, aquela que transcenderia e superaria a compreensão do que seja a própria educação, mas que com ela se relaciona permanentemente. Logo na primeira experiência os resultados foram positivos:

A primeira experiência foi realizada no Recife, com um grupo de cinco analfabetos dos quais dois desistiram, no segundo ou terceiro dia. Eram homens egressos de zonas rurais, revelando certo fatalismo e certa apatia diante dos problemas. Completamente analfabetos. No 20.º dia de debates, aplicamos testes de medição de aprendizado, cujos resultados foram favoráveis (positivos). Nesta fase trabalhávamos com epidiascópio por nos proporcionar maior flexibilidade na experiência. Projetávamos uma ficha em que apareciam duas vasilhas de cozinha, numa escrita a palavra “açúcar”, noutra “veneno”. E abaixo: “qual dos dois Você usaria para sua laranjada?” Pedíamos então ao grupo que tentasse ler a pergunta e desse a resposta oralmente. Respondiam rindo, depois de alguns segundos: “açúcar”. O mesmo procedimento com relação a outros testes, como por exemplo o de reconhecimento de linhas de ônibus e edifícios públicos. Na vigésima primeira hora, um dos participantes escreveu com segurança: “Eu já estou espantado comigo mesmo” (FREIRE, 1974, p. 104).

Nos Círculos de Cultura, o diálogo, a curiosidade e a criticidade, eram os pontos de partida fundamentais, para começar a alfabetização. Na prática, o oficial cenário escolar era substituído.

De acordo com as teses centrais que vimos desenvolvendo, pareceu-nos fundamental fazermos algumas superações, na experiência que iniciávamos. Assim, em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atribuído de ativa), contra-dizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, programação compacta, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado (FREIRE, 1974, p. 103).

Os conteúdos a serem estudados, eram separados por temas, escolhidos pelos próprios participantes, dando-lhes total autonomia, por consequência, incentivando a compreensão, a contextualização e a democracia:

[...] instituiríamos debates de grupo, ora em busca do esclarecimento de situações, ora em busca de ação mesma, decorrente do esclarecimento das situações. A programação desses debates nos era oferecida pelos próprios grupos, através de entrevistas que mantínhamos com eles e de que resultava

a enumeração de problemas que gostariam de debater. “Nacionalismo”, “Remessa de lucros para o estrangeiro”, “Evolução política do Brasil”, “Desenvolvimento”, “Analfabetismo”, “Voto do Analfabeto”, “Democracia”, eram entre outros, temas que se repetiam, de grupo a grupo. Êstes assuntos, acrescidos de outros, eram tanto quanto possível, esquematizados e, com ajudas visuais, apresentados aos grupos, em forma dialogal. Os resultados eram surpreendentes. Com seis meses de experiências, perguntávamos a nós mesmos se não seria possível fazer algo, com um método também ativo, que nos desse resultados iguais, na alfabetização do adulto, aos que vínhamos obtendo na análise de aspectos da realidade brasileira (FREIRE, 1974, p. 103).

Outro ponto forte e determinante nas concepções de Freire era a liberdade. Para ele,

[...] a visão da liberdade tem nesta pedagogia uma posição de relevo. É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos (FREIRE, 1974, p.5).

É possível ver que para o autor, o processo de alfabetização não almeja apenas uma compreensão da realidade que se está analisando, mas conhecer o objeto já conhecido “[...] todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando” (FREIRE, 1974, p. 6).

Ele buscou proporcionar um aprendizado, que considerasse os conhecimentos já adquiridos na experiência de mundo dos educandos, os quais, orientados se transformassem em novos conhecimentos, superando a consciência ingênua e alcançando a consciência crítica, desde que mediados pelo processo educacional. Sendo assim, para ele “[...] o que fundamentalmente importa é que estes homens particulares e concretos se reconheçam a si próprios, no transcurso da discussão, como criadores de cultura” (FREIRE, 1974, p. 8).

A sua noção de educação não é aquela proporcionada por um espaço formal, conservador, dominador, mas de uma educação que ultrapasse os muros da escola e atinja a todos, o analfabeto, alunos, professores, todas as pessoas, independente do cargo, origem ou classe social, pois educar também é um ato de amor. Uma educação que envolva a todos, que propicie a união, propondo uma educação problematizadora, que se organiza pelo questionamento, pela busca de soluções de um problema do grupo.

Para ele, na medida em que os envolvidos se engajam na busca de soluções, comprometem-se com a sua própria aprendizagem e com a dos outros. Uma educação de consciência para as consciências.

Eis um ideal de Paulo Freire: educar mulheres e homens, tendo colocado sua melhor atenção nas pessoas do povo. Formar crianças, jovens e adultos oferecendo a eles o que de melhor possa haver no trabalho do educador. Pessoas que não estudem somente para conhecerem mais as coisas, mas que todos os dias estejam aprendendo para saberem mais sobre si mesmas, sobre a vida e o mundo. Mulheres e homens que se eduquem de fato e não sejam apenas “instruídos”, para partirem do que aprendem e sabem em direção a três patamares de transformações humanizadoras: a de suas vidas pessoais, a das relações entre eles e os outros, a do mundo social em que vivem e que constroem com o seu trabalho e a sua participação (BRANDÃO, 2005, p. 101).

Freire inspirou e ainda continua inspirando os adeptos da democracia, transformação e evolução. A reestruturação curricular, que respeita os conhecimentos trazidos pelos educandos, é um exemplo marcante desse movimento. Suas reflexões sobre os fundamentos das transformações na educação brasileira, como o diálogo enquanto pedagogia e a conquista dos estágios da consciência política estão presentes, tanto na base do pensamento que pretende oferecer à educação um caráter mais democrático, como na postura do professor/educador que fomenta uma educação problematizadora (em oposição a uma educação domesticadora).

O Círculo de Cultura é apenas uma de suas iniciativas libertadoras. Partindo de reflexões educacionais libertárias, ele criou vários tipos de propostas, todas tendo como base, a liberdade, a democracia e o amor pela educação e pelo educando, deixando um legado de exemplos e inspiração.

[...] quase sempre ao falar-se de Freire e alfabetização, a compreensão desta é reduzida a puro conjunto de técnicas ligadas à aprendizagem da leitura e da escrita. É preciso deixar este ponto mais claro para, sobretudo, quem se inicia em Freire. O “convite” de Freire ao alfabetizando adulto é, inicialmente, para que ele se veja enquanto homem ou mulher vivendo e produzindo em determinada sociedade. Convida o analfabeto a sair da apatia e do conformismo de “demitido da vida” em que quase sempre se encontra e desafia-o a compreender que ele próprio é também um fazedor de cultura, fazendo-o apreender o conceito antropológico de cultura. O “ser-menos” das camadas populares é trabalhado para não ser entendido como desígnio divino ou sina, mas como determinação do contexto econômico-político-ideológico da sociedade em que vivem. Quando o homem e a mulher se percebem como fazedores de cultura, está vencido, ou quase vencido, o primeiro passo para sentirem a importância, a necessidade e a possibilidade de se apropriarem da leitura e da escrita. Estão alfabetizando-se, politicamente falando (GADOTTI, 1996, p.37).

Seus projetos transcenderam a área da educação de adultos e atingiram outras áreas do processo e etapas educacionais, nos mostrando assim, como era grande, a sua indignação com a situação educacional na qual o país se encontrava.

Ele foi um dos autores que fizeram os estudiosos da educação, refletir sobre o ensino mecânico, precário, castrante e dominador das escolas, principalmente para as crianças, propenso a criar uma classe alienada e tecnicista, já que a maior parte do tempo de vida da criança é vivida dentro da escola.

Que sentido libertador pode ter um *que fazer* educativo que tem nas massas populares seres de menor de idade e que parte do *a priori* de que estas, como incapazes absolutas, devem ser guiadas? E, como não há nada que não tenha seu contrário, se as massas populares devem ser guiadas é porque há aqueles que as guiam. Onde o esforço de mutação cultural nas assistencialistas campanhas de alfabetização que se perderam nas repetições mecânicas dos ba-be-bi-bo-bu e nas alienantes leituras de “Eva viu a uva”, de “a asa é da ave”? Das cartilhas que perguntavam se “Ada deu o dedo ao urubu” ou das que dizem aos homens e mulheres do povo que “é melhor um prato com alguns caroços de feijão dados com amor que um filé obtido pela luta”? Onde o empenho de mudar em uma educação para a qual a busca do Ser Mais é subversão e a desumanização é a ordem que deve ser estabelecida? (FREIRE, 2001, p. 46).

Após o pensamento e as iniciativas de Freire, novas adaptações e versões do Círculo de Cultura surgiram progressivamente.

Na área da Educação Infantil, o contexto do Círculo foi readaptado, de acordo com as especificidades da criança. Com a mesma idéia de metodologia e utilização, surgem vários títulos para ele, como Roda de Conversa, Roda, Rodinha, entre outros.

Nesta área, o nome que se aponta em diversos estudos é o do professor primário Celèstin Freinet (1896-1966), nascido no Sul da França. Segundo Ferreira (2003, p. 30), Freinet foi o precursor da incorporação da Roda de Conversa ao trabalho pedagógico na Educação Infantil. Ela é um dos instrumentos da sua Pedagogia, que visa à livre expressão e, na dinâmica educativa, ela é, “[...] um momento privilegiado no atendimento à necessidade de exprimir sentimentos e ideias e comunicar-se com os outros”.

Sua proposta pedagógica é na defesa de uma escola do povo, centrada na atividade e na criação, considerando a relação escola e meio social. Ela se fundamenta em dois conceitos-chaves: o trabalho e a livre expressão. Não há preocupação com a quantidade de conhecimentos e sim com o seu processo de construção:

Freinet não quer uma escola à parte, mas a própria escola pública (escola do povo) é que deverá ser modernizada para atender, na sua essência, às necessidades do povo. Para isso ele põe em evidência meios que revolucionaram, tanto a educação de um modo geral, quanto à escola em particular, estabelecendo uma verdadeira relação professor-aluno (GRANZOTTO, 2011, p. 1).

A livre expressão proposta por Freinet considera a voz dos alunos e suas necessidades. Ao instituí-la, ele rompe, com a prática tradicional de ensino pautada no discurso monólogo do professor. A livre expressão traz como princípios, o respeito e a valorização da maneira como cada criança pronuncia o mundo, seja por meio da fala ou de outras linguagens que compõem suas relações sociais e culturais (desenho, pintura, escrita, música, etc.), pois, ele acreditava que a troca de experiências, o diálogo e a escuta atenta, possibilitava a participação ativa dos educandos.

A pedagogia de Freinet se fundamentou num período de grandes transformações históricas. Na Primeira Guerra ele foi recrutado pelo exército francês e durante a batalha, ele foi ferido por gases tóxicos, causando-lhe uma lesão pulmonar. O longo período de estruturação decorrente desse acontecimento proporcionou-lhe o contato direto com o povo, com jovens camponeses operários e com intelectuais, porque ele “tinha obstinação de honrar a profissão que escolhera e de buscar, entre seus pares, caminhos para melhorar a qualidade do ensino” (CIOPPO, 1997, p. 24).

Ele se engaja na luta pela igualdade social. Aqui começa sua concepção de cooperativa:

Vários movimentos sociais que se formam em prol do pacifismo, e a resistência, embora constituída por uma minoria, foi motivo constante de esperança. Freinet militante de guerrilha fazia parte da esquerda socialista, defendendo o princípio liberal da propriedade privada, o anticlericalismo e a luta pela igualdade social. Sob a influência proudhoniana e marxista lutou em prol da ajuda mútua e do incentivo à cooperativa – uma das linhas-mestra de sua pedagogia – cujo objetivo era a justa repartição da riqueza nacional (CIOPPO, 1997, p. 14).

Engajado nas questões políticas, sua trajetória na educação é percorrida paralelamente com a política. É possível ver aqui, um paralelo entre as suas teorias, com as concepções de Freire, pois ele, também traçou suas teorias educacionais paralelamente à ação política, sendo algo comum entre os dois, à consideração e a

valorização das classes trabalhadoras e principalmente, a perspectiva de que é necessário levar o educando a construir a sua própria realidade histórica.

A idéia de uma escola diferente para Freinet aconteceu, a partir de suas experiências escolares, as quais, segundo ele, não contribuíram para o seu aprendizado, fazendo-o assim, a suscitar um desejo de reforma, de mudança dos métodos de ensino, dos modelos educacionais vigentes na época:

[...] a escola não me marcou, nem bem, nem mal. Eu me lembro como em um sonho da minha iniciação na escola. Eu creio me lembrar vagamente de ter queimado as etapas do meu silabário. Eu me lembro também de uma leitura coletiva que fazia diante do quadro mural (...). Tenho ainda viva a impressão de lassidão e de fadiga que eu sentia ao fim de cada momento (de leitura) por ter, eu, tão pequeno, a cabeça levantada para o alto do quadro (CIOPPO, 1997, p. 20).

Para ele, o que realmente o ensinou e o marcou na infância, foi a convivência familiar, as experiências vividas na aldeia onde foi criado, com os animais, os campos e o trabalho “[...] é certo que esta vida primeiramente me formou, bem mais que a escola” (FREINET apud CIOPPO, 1997, p. 20).

Foi por causa do seu problema de saúde ocasionado na Guerra, diante da dificuldade de exercer a profissão, que ele criou as primeiras técnicas que revolucionariam os modelos pedagógicos.

Em 1920 iniciou seu trabalho como professor de escola primária, antes mesmo de concluir o curso normal. Foi quando Freinet começou a desenvolver seus métodos de ensino. Ele atuou como professor-adjunto em *Le Bar-sur-Loup* e docente em *Saint-Paul*. Em 1923 Freinet comprou um tipógrafo, para auxiliar a atividade de ensino, já que seu ferimento do pulmão dificultava que falasse por períodos longos. Foi com este tipógrafo que imprimiu textos livres e jornais da classe para seus alunos. As próprias crianças compunham seus trabalhos, discutiam e os editavam em pequenos grupos, antes de apresentar o resultado à classe. Os jornais eram trocados com os de outras escolas. Gradualmente os textos do grupo substituíram livros didáticos convencionais. Em 1924, Freinet criou uma cooperativa de trabalho com professores de sua aldeia, esta cooperativa suscitou o movimento da Escola Moderna na França (GRANZOTTO, 2011, p. 1).

A sua pedagogia institui uma escola viva, feliz, onde se trabalhe e construa, dando verdadeira significação social ao trabalho, sendo selada pela liberdade “[...] a liberdade, necessidade individual e social, deve existir na vida e no trabalho de cada um” (CIOPPO, 1997, p. 38). É sobre os alicerces da afetividade, da alegria e do prazer em aprender, de descobrir e estar na escola, que sua pedagogia se encontra.

Para ele uma criança que a cada instante dá provas de suas aptidões criadoras, que incessantemente imagina, inventa e cria, só pode ser compreendida e orientada através de uma pedagogia e psicologia da construção e do movimento (CIOPPO, 1997, p. 13).

Freinet em seu projeto de educação contesta a escola tradicional, tanto em relação a seus métodos ineficazes, como em relação aos conteúdos defasados da realidade social. Para ele este tipo de ensino, remete a pontos favoráveis para o insucesso, como “a passividade do aluno, o intelectualismo excessivo, o fato de não desenvolver habilidades de análise crítica, de julgamento pessoal, de exercício da cooperação, da criatividade, da responsabilidade, etc.” (SILVA, 2001, p. 31).

Sendo assim, em desacordo ao sistema tradicional de ensino, ele se inscreve, historicamente, entre os educadores simpatizantes com a corrente da Escola Nova, os quais surgiram nas décadas de 20, contra o ensino tradicional centrado no professor. Ele se vê totalmente influenciado pelos princípios desta escola, a qual trazia como idéia principal, o papel ativo da criança. Entre as suas propostas “fascina-o a idéia do trabalho em pequenos grupos. Nela vê reforçado seu pensamento a respeito do trabalho coletivo” (CIOPPO, 1997, p. 24).

Trata-se de um movimento de reação contra tudo o que existe de tradicional na escola. A sala de aula passa a ser o lugar onde professor e alunos discutem conjuntamente, em clima de harmonia e disciplina, tanto os conhecimentos básicos da aprendizagem, como os problemas da vida cotidiana (GRANZOTTO, 2011, p. 1).

Freinet propõe a edificação de uma nova concepção de escola, onde a criança receba um ensino real, vivido lado a lado com o seu cotidiano.

Sua proposta é uma escola inserida no seio da natureza, onde a criança possa desenvolver a inteligência, familiarizar-se com as primeiras práticas escolares: ler, escrever, contar, medir, pesar, etc. Lembra como aprendeu a falar, a andar, a cavar, a lavrar, a pescar a linha e comparar tudo isso com o processo de ensino escolar que deturpava a aprendizagem, não permitindo o aproveitamento possível e necessário. Os métodos naturais de ensino são livres do artificialismo imposto pelos métodos pedagógicos tradicionais, uma vez que têm como ponto de partida o interesse e a livre expressão da criança. Freinet pesquisou alternativas de ensinar e de aprender que o levaram a priorizar o trabalho – meio – para atingir o conhecimento integral e interdisciplinar – fim (CIOPPO, 1997, p. 35-36-37).

Ele acreditava que era construindo junto que se educava, sendo assim, sua pedagogia se ancorou em quatro eixos fundamentais:

- a cooperação – como forma de construção social de conhecimento;
- a comunicação – como forma de integrar esse conhecimento;
- a documentação – registro da história que se constrói diariamente;
- a afetividade – o elo de ligação entre as pessoas e o objeto do conhecimento (CIOPPO, 1997, p. 40).

Instituiu o que chamou de Código da Educação, também conhecido por Invariantes Pedagógicas, caracterizados por princípios que considerava invariáveis:

#### Sobre a natureza da criança

- A criança e o adulto têm a mesma natureza.
- Ser maior não significa necessariamente estar acima dos outros.
- O comportamento escolar da criança depende de seu estado fisiológico e orgânico, de toda a sua constituição.

#### Sobre as reações da criança

- A criança e o adulto não gostam de imposições nem de disciplina rígida, quando significa obedecer passivamente a uma ordem externa.
- Ninguém gosta de fazer determinados trabalhos por coerção, mesmo que, em si, eles não desagradem. Toda atitude coerciva é paralisante.
- Todos gostam de escolher seu próprio trabalho, mesmo que a escolha não seja a mais vantajosa.
- Ninguém gosta de trabalhar sem objetivo, atuar como máquina, sujeitando-se a rotinas das quais não participa.
- A motivação é fundamental para o trabalho.
- É preciso abolir a escolástica.
- Todos querem ser bem-sucedidos. O fracasso inibe, destrói o ânimo e o entusiasmo.

#### Sobre técnicas educativas

- O jogo não é natural à criança mas, sim, o trabalho.
- Não são a observação, a explicação e a demonstração - processos essenciais da escola - as únicas vias normais de aquisição de conhecimento, mas a experiência tateante, que é uma conduta natural e universal.
- A memória, tão preconizada pela escola, só é válida e aceitável, quando integrada no tateamento experimental, onde é posta a serviço da vida.
- As aquisições não ocorrem pelo estudo de regras e leis, como, às vezes, se crê, mas sim pela experiência. Estudar primeiro regras e leis é colocar o carro à frente dos bois.
- A inteligência não é uma faculdade específica, que funciona como um circuito fechado, independentemente dos demais elementos vitais do indivíduo, como ensina a escolástica.
- A escola cultiva apenas uma forma abstrata de inteligência, que atua fora da realidade viva, fixada na memória por meio de palavras e idéias.
- A criança não gosta de receber lições “ex cathedra”.
- A criança não gosta de sujeitar-se a um trabalho em rebanho. Ela prefere o trabalho individual ou de equipe numa comunidade cooperativa.
- A ordem e a disciplina são necessárias à aula.

- Os castigos são sempre um erro. São humilhantes, não conduzem ao fim desejado e não passam de paliativo.
- A nova vida da escola supõe a cooperação escolar, isto é, a gestão da vida e do trabalho escolar pelos envolvidos, incluindo o educador.
- A sobrecarga das classes constitui sempre um erro pedagógico.
- A concepção atual dos sistemas escolares conduz professores e alunos ao anonimato, o que é sempre um erro e cria sérias barreiras.
- A democracia de amanhã prepara-se pela democracia na escola. Um regime autoritário na escola não é capaz de formar cidadãos democratas.
- Uma das primeiras condições para renovação da escola é o respeito à criança e, por sua vez, a criança ter respeito aos seus professores; só assim é possível educar dentro da dignidade.
- Temos que contar com a reação pedagógica que manifesta uma posição social e política.
- É preciso ter esperança otimista na vida (CIOPPO, 1997, p. 51-52-53-54).

Sendo assim, para ele a criança deve ser entendida dentro do seu tempo, da sua fase, das suas possibilidades, tendo a liberdade de ser quem ela é. E para trazer a vida para a escola é necessário primeiramente, mudar a concepção do processo de ensino-aprendizagem e organizar a sala de aula, possibilitando o trabalho coletivo.

Sua idéia de escola foge do cenário tradicional, pois, “[...] sabemos que na sua classe os alunos tinham diferentes idades” (PACHOAL, 2001, p. 58). E através de algumas atividades desenvolvidas, a sua pedagogia também ficou vista como aquela que proporcionava uma educação para o trabalho, cujo produto era o próprio conhecimento, a matéria prima era a vivência social dos alunos, a qual deveria ser aperfeiçoada, sob a orientação do professor.

[...] ele realizava diferentes formas de trabalho como: ferraria, carpintaria, tecelagem, costura, cozinha, serviços domésticos, e atividades de mecânica, construção e comércio (PACHOAL, 2001, p. 58).

As aulas na classe eram divididas em oficinas, nomeadas por ele de “canteiro de obras”, onde era fundamental o uso de ferramentas e técnicas de trabalho. Entre suas principais técnicas, temos a expressão livre (roda de conversa), o livro da vida, o conselho de cooperativa, o texto livre, a imprensa escolar, a correspondência interescolar, o jornal de parede, a aula passeio, o plano de trabalho, estudo do meio (ecológico, social, cultural e político), etc. Para ele era importante propiciar uma aprendizagem viva e real, dando à criança, a liberdade de expressar o seu pensamento em todas as circunstâncias que lhe são permitidas.

Na metodologia proposta por Freinet, é essencial a interação professor-aluno para a aprendizagem. A linguagem e a escrita não são vistas como meios expressivos exclusivos do professor. Ele acreditava que dando a palavra ao aluno, proporcionando a liberdade para a criança poder falar e escrever livremente, sua criatividade seria surpreendente.

Ao estudar as suas teorias, constatamos que Freinet, faz questão de deixar claro em seus estudos, que a sua proposta não se constitui num método fechado que se deve seguir firmemente, mas, em técnicas permeadas por princípios, que são abertas ao diálogo e às adaptações que o educador for capaz de realizar, pois era do seu conhecimento, que a sua proposta sofreria alterações e transformações, conforme cada época vivida e experienciada.

No Brasil, a pedagogia de Freinet começou a ser difundida por volta de 1970 nas Instituições Infantis e os adeptos das suas teorias, começaram a disseminar os seus princípios pedagógicos, muito timidamente, pois, mesmo com fascínio por suas diretrizes, a luta por fazer-se firmar uma pedagogia longe dos ideais tradicionais era, e ainda é, difícil. Aos poucos eles vêm vencendo os “preconceitos”, medos e incertezas daqueles que deveriam apoiar a iniciativa da busca por melhorias na educação. Os princípios foram disseminados, saindo até das Instituições Infantis, atingindo outros tipos de Instituições, Empresas, etc., sofrendo novas interpretações e muitas vezes, até se desvirtuando um pouco dos princípios iniciais.

Freinet acreditando que “a criança traz em si os germes para o próprio desenvolvimento e realização” (CIOPPO, 1997, p. 38), necessitando apenas de confiança e aceitação para se manifestar e se expressar, propôs um meio no qual o professor pudesse lhe proporcionar isto, lhe cedendo à palavra, pois, “a livre expressão faz eclodir na classe um clima privilegiado de liberdade, autodisciplina e confiança” (CIOPPO, 1997, p. 38), instituindo assim, através do conceito da livre expressão, a Roda de Conversa no universo da Educação infantil.

Com isso, temos que o maior objetivo da criação da Roda de Conversa, segundo seus precursores, é a valorização incondicional do educando, o amor e o respeito a ele. É através da expressão, do exercício do argumentar, do falar, do ouvir, do participar, que se pretende contribuir para o exercício da autonomia e da democracia. É saciando a curiosidade e não matando-a.

Nessa perspectiva, fica claro que o respeito à condição do educando é primordial. “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético

e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p. 66). Respeito à sua visão de enxergar e viver o/no mundo, as suas crenças, os seus conceitos, os seus saberes, as suas inquietudes, pois, só valorizando as especificidades que compõem o ser humano é que poderemos ajudá-lo a evoluir. “Não pode existir uma teoria pedagógica, que implica em fins e meios da ação educativa, que esteja isenta de um conceito de homem e de mundo” (FREIRE, 1969, p. 124).

O amor é à base de tudo, a partir dele, temos o respeito, a amizade, a consideração, o cuidado e a alegria. E isto resulta em outros sentimentos e condições essenciais para a vida em sociedade, como confiança, liberdade, autonomia, democracia, etc. É isso que pode garantir o direito de ser, de estar e de falar sem medos.

## **5.2 Abrindo a Roda**

Vamos começar abrindo uma roda e sentando para conversar?

Normalmente é assim que começamos uma Roda de Conversa. Todos olham para o centro e diretamente nos olhos de cada um. Cria-se um sentimento de estranhamento, vergonha. Às vezes, olhar, olho no olho é difícil. Mas, também, ao abrir a roda, cria-se um sentimento de pertencimento, de autonomia. Eu tenho meu lugar aqui, estou participando, eu também sou capaz de.

Portanto, a Roda de Conversa, não é um ato banal, como é vista na maioria das vezes, pois, não estou me referindo ao ato de falar só por falar, conversar ou passar o tempo. Já vimos que conversar não é algo assim tão fácil, pois não sabemos ouvir e muitas vezes, dependendo da situação, teimamos em não aceitar as opiniões e pontos de vista dos outros, e nos mantemos em posição de indiferença ou desconfiança, evitando e, muitas vezes, até fugindo das pessoas.

O objetivo de se realizar uma roda de conversa é um aprendizado mútuo com a troca de experiências. É sempre compartilhar um fato, seja ele bom ou ruim, uma inquietude ou uma satisfação, uma dúvida ou afirmação, descoberta ou indignação, decisão ou uma solução, ou seja, independente de qual for o motivo, ela sempre levará à aprendizagem pela troca e reconstrução de conceitos dos participantes.

Ao falar, o sujeito compartilha com os outros as suas experiências e aprende a argumentar, abrindo uma porta para o grupo construir novas argumentações, tornando-se assim, uma constante troca, união de saberes e experiências, gerando um espaço de aprendizado e construção coletiva, e ao mesmo tempo, de conquista individual. Tal perspectiva confere com as teorias de Vygotski (1991) e Bakhtin (1999), já citadas anteriormente, pois, os participantes interagem em busca do conhecimento e essa interação, por sua vez, gera mais conhecimento. As suas vozes refletidas formam uma junção, por onde perpassam umas às outras, sendo devolvidas como novas construções.

Além de que, o ato de ouvir, a suspensão de papéis, de julgamento e a construção de valores, levam à aprendizagem de uma postura reflexiva autônoma. Sendo assim, a proposta da Roda de Conversa é bem vinda em todas as áreas profissionais e em todas as etapas educacionais, pois, ela se estabelece com a comunicação e, como já vimos, a comunicação é imprescindível ao ser humano.

Na educação infantil, a importância de valorizar o discurso da criança, vem afirmada no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), onde diz que,

[...] a linguagem oral possibilita comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais. Seu aprendizado acontece dentro de um contexto. As palavras só têm sentido em enunciados e textos que significam e são significados por situações. A linguagem não é apenas vocabulário, lista de palavras ou sentenças. É por meio do diálogo que a comunicação acontece. São os sujeitos em interações singulares que atribuem sentidos únicos às falas. A linguagem não é homogênea: há variedades de falas, diferenças nos graus de formalidade e nas convenções do que se pode e deve falar em determinadas situações comunicativas. Quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa (BRASIL, 1998, p. 120-121).

Temos então, que a interação e o compartilhar de idéias, vem se estabelecendo, como proposta fiel na ajuda do processo ensino-aprendizagem, favorecendo a construção de conceitos e ajudando no desenvolvimento.

Não é de hoje, que diversos autores e estudiosos, vêm tecendo suas teorias, acerca da importância do diálogo, da comunicação, da interação e da importância da valorização do “outro” para uma melhor compreensão e contextualização do ensino, real, vivido lado a lado com as experiências de vida.

Sendo assim, a prática permanente diária da Roda de Conversa, pode ajudar consideravelmente no desenvolvimento da oralidade, além de contribuir para o desenvolvimento de várias outras áreas do desenvolvimento, como a noção temporal, que é algo importante a ser considerado pela professora dos pequeninos, principalmente na hora de propor as atividades, pois,

Ao estimular ou proporcionar situações em que as crianças descrevem os acontecimentos passados por meio de palavras (ou por meio da representação plástica, gráfica, escrita, etc.), o educador está auxiliando-as a construir a noção temporal, pois tais situações as auxiliam a perceber e a lidar com a continuidade do tempo, visto que, para relatá-los é necessário ordenar sequencialmente os acontecimentos passados e aprender as palavras que os adultos utilizam para representar o tempo. O mesmo se dá com as antecipações dos acontecimentos futuros. Todavia, até que sua compreensão temporal assemelhe-se à dos adultos, ainda há um longo caminho a ser percorrido. Percebemos isso claramente quando a criança vai contar um filme que assistiu, uma história ou um passeio que fez, pois ao narrá-los, não sabe dizer exatamente quando foi ou o que aconteceu primeiro, depois, etc. Ao narrar fatos que aconteceram, a criança está tentando construir a noção que o tempo é um contínuo e de que os acontecimentos passados se podem construir (VINHA, 2000, p. 181-182).

O RCNEI (1998), também aponta que a proposta para ampliar o universo discursivo das crianças, é a prática da Roda de Conversa. Sendo assim, é possível ver, que ela está estabelecida, como uma ferramenta importante na Educação Infantil, um momento na rotina em que todos devem participar.

[...] a roda de conversa é o momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Por meio desse 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. A participação na roda permite que as crianças aprendam a olhar e ouvir os amigos, trocando experiências. Pode-se, na roda, contar fatos às crianças, descrever ações e promover uma aproximação com aspectos mais formais da linguagem por meio de situações como ler e contar histórias, cantar ou entoar canções, declamar poesias, dizer parlendas, textos de brincadeiras infantis etc. (BRASIL, 1998, p. 138).

A Roda proporciona o trabalho em grupo e a cooperação. A própria disposição da roda, dá a idéia de integração. Warschauer (1943, p. 47) ao definir a roda, traz a sua representação em forma de um “Círculo, símbolo da totalidade. Mandala integradora e igualitária que abole as assimetrias tradicionais entre professor e alunos. Na forma de ovo, a possibilidade de nascimento do grupo”.

Portanto, a roda é instrumento de aprendizagem individual e ao mesmo tempo coletivo.

Em roda, as crianças se vêem como parte integrante do grupo e podem participar diretamente na interação entre todos os sujeitos. A significação da aprendizagem construída se afirma na busca em responder às exigências do grupo, como em momentos de resoluções de conflitos e de decisões que precisam ser tomadas, se transformando num momento de desenvolvimento de conscientização.

Uma característica do que estou denominando de Roda é reunir indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e de sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica. São às vezes, atravessados pelos diferentes significados que um tema desperta em cada participante. Este momento significa estar ainda na periferia de uma 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 e criam-se significados comuns, às vezes, até uma linguagem própria (WARSCHAUER, 1943, p. 46).

A dinâmica da Roda, pode auxiliar nos mais diferentes contextos e situações. Numa sala de aula, por exemplo, em que os alunos ficam dispersos, onde todas as tentativas de cativar a atenção e resolver os conflitos que surgem, são falhas, a roda pode ser uma boa estratégia. Nesses momentos de tensões no grupo, a educadora, propõe a realização de uma conversa, onde a situação é confrontada por todos e todos dão as suas contribuições, oferecendo a oportunidade de todos se expressarem, desabafarem e principalmente dando a devida atenção e importância às suas falas. Com esta atuação, já será possível ver nascer um sentimento de valorização, aceitação, respeito e, mesmo que não de imediato, o dimensionamento e a compreensão dos acontecimentos.

Dessa forma, o método da Roda traz em sua concepção, os propósitos de liberdade e democracia almejados em sala de aula, pois, proporciona este espaço de partilha e confronto de idéias, onde a liberdade da fala e da expressão, “[...] proporcionam ao grupo como um todo, e a cada indivíduo em particular, o crescimento na compreensão dos seus próprios conflitos” (ÂNGELO, 2006, p. 9). Cada oportunidade de opinar e ser ouvido subjaz um grande momento de democracia.

No entanto, a Roda de Conversa é caracterizada por algumas educadoras de infância, como um método pedagógico desafiante.

De todas as atividades da sala de aula, a hora da roda pode ser a mais importante, em termos da atmosfera sócio-moral. Para muitos professores, esta também pode ser a hora mais difícil e desafiadora do dia (DEVRIES e ZAN, 1998, p. 115).

A proposta de constituição como espaço de exercício democrático, tem a fala e a escuta, como principais instrumentos de participação, sendo assim, torna-se um desafio para as professoras, porque elas devem ter a constante preocupação de não manipularem as idéias construídas, determinando e impondo o conteúdo, muitas vezes, erroneamente resumidos por elas, apenas nas novidades do fim de semana ou direcionados para o contexto educativo proposto para aquele dia, interferindo nas descobertas e nas decisões.

Portanto, as professoras devem apenas exercer o papel de coordenadoras da roda, suspendendo a relação de poder que muitas vezes se estabelece entre docente/discente. Devem ensinar as regras e a estrutura de funcionamento, garantindo a participação de todos, levando-os a compreender e a respeitar a hora de falar, a hora de escutar, a hora de refletir para opinar, etc.

Porém, mesmo que se afirme de todas as formas, que a Roda de Conversa deve se constituir de forma democrática, isto não garante a efetiva participação de todos. Entre o grupo de professoras de muitas instituições infantis, ainda persiste o objetivo de avaliação do aluno, compondo um processo muito diverso do que previsto na metodologia da roda, quase como uma “prova” oral. Tal encaminhamento é um equívoco, pois não gera momentos de discussões e conflitos de opiniões argumentativas, sendo assim, não favorece a construção de novos conhecimentos e pontos de vista.

No RCNEI (1998), esta dificuldade das professoras vem ressaltada, dizendo que as rodas,

[...] apesar de serem organizadas com a intenção de desenvolver a conversa, se caracterizam, em geral, por um monólogo com o professor, no qual as crianças são chamadas a responder em coro a uma única pergunta dirigida a todos, ou cada um por sua vez, em uma ação totalmente centrada no adulto (BRASIL, 1998, p. 119).

Este monólogo realizado pelas professoras expõe a falta de preparo, que elas têm em conduzir a Roda de Conversa aos seus reais objetivos, impossibilitando o

envolvimento real dos participantes e o desenvolvimento da conversa de forma produtiva.

No entanto, o fato da professora participar da conversa, não a exime da responsabilidade de coordenação e mediação, sendo extremamente importante a boa interação entre professora e alunos. Entretanto, segundo Palácios (1991, p. 15), não é qualquer tipo de interação e mediação que poderá ajudar. Ele apresenta três condições necessárias válidas:

Em primeiro lugar, a criança precisará ter adquirido certo grau de maturação que lhe sirva de base, a partir do qual poderá conseguir novos níveis de desenvolvimento. Em segundo lugar, para que as interações promovam o desenvolvimento, é necessário que partam de onde está a criança para animá-la a dar pequenos passos que signifiquem aprendizagens e incorporações de coisas novas... Finalmente, é necessário que as situações de interação propostas sejam motivadoras e que as crianças se sintam tranquilas e confiantes.

Outra questão a que se deve estar atento, é que a criança que não se manifesta, que não consegue se expressar, seja por falta de oportunidade da vez de falar ou por timidez, o que é frequente, deve ser devidamente estimulada, para vencer as muitas dificuldades de aprendizagem, de relacionamentos e interações sociais, de forma, a prevenir o prejuízo de etapas importantes de seu desenvolvimento, pois a criança que pouco ou raramente fala, pode se tornar um adulto temeroso e inseguro.

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de respostas a perguntas que não foram feitas. Isto não significa realmente que devamos reduzir a atividade docente em nome da defesa da curiosidade necessária, a puro vai-e-vem de perguntas e respostas, que burocraticamente se esterilizam. A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que o professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 1996, p. 96).

No momento da Roda, as professoras sempre devem estar abertas às críticas das crianças, inclusive, às críticas em relação à própria atuação profissional, pois, enquanto participantes no diálogo, na discussão, como mediadoras das opiniões expressas, tem que oferecer como exemplo, que a aceitação de uma crítica, seja ela boa ou ruim, faz parte do processo de crescimento.

Ainda, há de se considerar, que na Roda de Conversa devem estar suspensos quaisquer tipos de preconceito, de estigma ou de indiferença, o que certamente, existindo, se consolidarão como mecanismos de exclusão, que é exatamente o oposto do que se pretende com a metodologia em pauta. Nesse sentido, a linguagem que a professora usa, é extremamente significativa na vida do aluno, porque a palavra tem poder, ela deixa marcas, tal qual uma tatuagem. Vinha (2000, p. 269), nos diz que,

A pessoa que foi alvo de muitas críticas desenvolve uma auto-estima negativa, sentindo-se desvalorizada. A criança é heterônoma e leva muito a sério aquilo que o adulto lhe diz. Assim, ela pode realmente acreditar naquilo que ele está dizendo e sentir-se ou agir como tal.

Isto compromete todo trabalho que deveria ser realizado com a criança. A ética da professora deve transcender qualquer tipo de julgamento ou sentimento, seja ele bom ou ruim. A professora, deve se comportar como tal, segundo a lógica e ordem de fatores, o que quero dizer, é que ela deve se portar como o adulto que é, portanto, mais capacitado a enxergar a criança, como a criança que é, enquanto vivente na sua fase da infância, desprotegida, necessitando ser orientada, como já vimos anteriormente.

O professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 1996, p. 66).

As vozes das professoras devem estar presentes na Roda o tempo todo, para que possam ser surpreendidas pelas significações expostas pela criança. Elas devem se permitir aprender, conhecer e reaprender, inclusive, reaprender a brincar, a transformar objetos, desadaptando a imaginação adulta da realidade. Convém dizer que na prática, as professoras desconhecem as crianças, não as vêem como sujeitos que vivem na fase da infância, constituída pelo brincar, pela fantasia e pelo sonho, e isto deve ser respeitado, pois a imaginação da criança é parte constitutiva de seu desenvolvimento.

Freire (1995) afirma que o significado da Roda de Conversa, destaca o respeito ao saber do educando e à problematização da realidade, constituindo-se num processo educativo que permite ao educando,

[...] participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito da sua própria história (FREIRE, 1995, p. 16).

Por isto, na Roda, deve ser garantido a todos, o direito de falar e de ser ouvido. E esse direito não permite interrupção, julgamento ou preconceito. Campana (2002, p. 41), nos diz que a “[...] roda possui regras, combinadas entre os membros do grupo. Elas têm função de organizar as falas, as participações, tentando garantir a todos o direito à participação”. É somente através do diálogo e da construção das conversas, que as crianças, podem aprender a olhar umas para as outras, a respeitar diferentes opiniões e pontos de vista, aguçar sua curiosidade e facilitar as contextualizações dos objetos da discussão e mais ainda, com a participação do professor, de igual pra igual, enquanto mediador, as crianças aprendem que o respeito deve ser dirigido a todos, independente da posição, da raça, da condição, etc.

Em sala de aula, o jeito diferente de acontecer uma Roda de Conversa, contrapondo-se às atividades tradicionais e cansativas, desperta a atenção e curiosidade dos pequenos. Ao participarem, eles deixam transparecer nas suas falas, a maneira como vêem o mundo, as pessoas, suas percepções dos acontecimentos, das coisas, revelando as suas singularidades e os seus valores, deixando evidente o sujeito que é.

A partir do conhecimento de cada aluno, do seu histórico de vida, composto por todas as suas especificidades, o professor deverá articular e planejar e replanejar, quando necessário, suas práticas pedagógicas.

Sendo a Roda de Conversa uma oportunidade de comunicação, ela proporciona um recurso para explorar outros conteúdos, pois através dela, podemos trabalhar com a organização de regras e combinados, conhecimento de assuntos diversos, etc., sendo ela, uma boa aposta para o planejamento das aulas em conjunto.

É importante dizer, que o planejamento de uma aula, tem seus princípios ancorados em duas partes. A primeira é a realizada pelo professor, que planeja de

acordo com suas concepções, bagagem acadêmica e sentimentos, mesmo antes de conhecer os alunos. A segunda parte é aquela que ainda permanece em branco esperando para ser construída em conjunto com os alunos, após conhecê-los.

É muito importante que todos os dias o professor, juntamente com as crianças, realizem a roda, pois é nesse momento que elas contam os acontecimentos do dia anterior, dividem seus sentimentos e descobertas com os outros; elaboram as regras e tomam decisões que afetam suas vidas nas salas de aula, realizam o calendário, planejam o dia, trabalha-se o conhecimento social, cantam, ouvem música, planejam passeios e celebrações, etc. Para DeVries e Zan (1995, p. 10), na hora da roda “a professora deve exercitar uma sutil liderança para guiar esse processo. Sem liderança, a hora do grupo deteriora-se no caos. Com muita liderança, a hora do grupo fica sendo dirigida pelas instruções da professora. Ela deve empenhar-se em uma delicada balança” (VINHA, 2000, p.179).

Sendo assim, através da Roda, o planejamento da aula se torna algo rico e construtivo para todos, visto que considera parte dos interesses dos próprios alunos, constituindo-se num momento importante de construção da autonomia. No entanto, esses momentos devem ser adequados à criança, respeitando cada faixa etária. Segundo Vinha (2000, p. 179).

A duração da roda depende do interesse e da capacidade de as crianças manterem a atenção. Observar as necessidades e as características de desenvolvimento dos alunos para regular o período de realização da mesma. As crianças de 6 anos permanecem bem, por 25 a 30 minutos, em média; já o tempo de duração dessa atividade para as crianças de 3 e 4 anos deve ser de 10 a 20 minutos. Com os pequeninos, que têm menos de 3 anos, a roda deverá se realizar por, aproximadamente, 5 a 10 minutos.

O tempo sugestivo de duração pode variar de acordo com as reações das crianças: se mostrarem interesse, ele poderá se estender, se mostrarem cansaço, deve ser encerrada e iniciada outra atividade.

De acordo com Vinha (2000, p. 180), essas rotinas planejadas do grupo,

[...] poderão estar escritas em pequenos cartazes com alguma gravura, foto ou desenho das próprias crianças que representam as atividades que caracterizam essas rotinas, e serão dispostos pelo grupo de acordo com a ordem em que ocorrerão. As crianças farão escolhas a partir das alternativas que lhe forem apresentadas.

Segundo a autora, as crianças podem se orientar através destes cartazes, não necessitando das solicitações e intervenções do professor, pois ao terminarem uma tarefa, verão nos cartazes o próximo passo a seguir e por si só, irão procurar

realizar. Ressaltando que uma vez planejado o dia, as atividades devem ser cumpridas por todos, com o objetivo de trabalhar com as regras também, pois, as crianças precisam compreender por si só, sem imposições ou coerções, que as regras devem ser cumpridas por todos.

É sabido que o trabalho com as regras nas escolas deixa a desejar. Temos várias pesquisas que comprovam que a maioria das regras que ainda imperam, são descontextualizadas e sem sentido nenhum para os alunos. Reclamações sobre porque não se pode usar o boné e nem conversar durante a aula, são frequentes. Aos alunos não é dada nenhuma explicação ou justificativa, ou, quando isto acontece, é totalmente sem propósito, como do tipo: “- *Não pode usar boné, porque dentro da sala de aula não bate sol*”.

Na maioria das vezes, os alunos não participam das suas elaborações, sendo trabalhado o seu conteúdo, apenas na hora da cobrança ou punição. As regras não são Leis, elas podem ser negociáveis e constituídas ou atualizadas, mediante consenso mútuo e real necessidade.

A criança nasce sem condições de discernir o que é certo e errado e, por essa razão, precisa de regras e limites. Quanto menor for a criança, mais regras e limites estabelecidos pelo adulto ela necessita. No entanto, isto não significa algo que não pode ser feito, ao contrário, é para auxiliá-la no seu processo de desenvolvimento, possibilitando a construção do respeito por si mesma e pelo outro.

Normalmente o planejamento realizado através da Roda de Conversa pode ser feito de diversas maneiras, evitando que seja algo corriqueiro, pois, ele deve aguçar interesses e não se tornar algo cansativo, mecânico e sem sentido para as crianças. Para Vinha (2000, p.181),

Quando é realizado em forma de jogo ou brincadeira, as crianças participam espontaneamente com muito entusiasmo. Ao realizar o planejamento do dia com crianças de 4 a 7 anos de idade, recomenda-se que o professor incentive o grupo para que modifique sempre a ordem de sucessão das atividades da rotina diária, pois, se é para ser a mesma sempre, não há necessidade de serem planejadas. Já com os menores de 3 anos, é mais interessante que a ordem de sucessão das atividades diárias, a rotina, não se modifique tanto, devido ao ritmo dos pequeninos (noção temporal).

Portanto, os participantes também podem e devem escolher a forma de realizar a roda. Seja em forma de conversa ou de forma lúdica, através do desenho ou de brincadeiras, o professor deve respeitar as escolhas do grupo, pois, este

mecanismo, ultrapassa a fala e contribui para o desenvolvimento da construção da memória e de outros processos do desenvolvimento infantil.

A Roda também pode acontecer em diferentes espaços, como no pátio, na quadra, em áreas abertas como nas praças, etc., não devendo ficar restrita apenas à sala de aula, para poder ensinar as crianças que o diálogo, pode acontecer de várias formas, surgir em diferentes momentos e em lugares diferentes. A dinâmica já pode se iniciar, com a opinião de todos e a votação da escolha do lugar aonde a conversa acontecerá.

Para dar andamento à Roda, as crianças são convidadas a deixarem suas cadeiras e sentarem no chão, em forma de um círculo aberto, para que elas se olhem e, assim também, deve se posicionar o professor, pois com já enfatizado, ele deve ser visto como um dos participantes, mostrando que a regra vale para todos.

Portanto, o planejamento da aula durante a Roda de Conversa, pode criar situações e experiências engrandecedoras, pois várias atividades interessantes podem surgir, como o contar e recontar histórias, o trabalho com filmes, músicas, artes, canções, vídeos, poesias, teatros, apresentações, assembléias, feiras, etc., não definindo as atividades do dia-a-dia apenas a trabalhos com papéis.

Concluindo, pode-se verificar que a Roda de Conversa, é um método importante, que atende às necessidades de organização da aula, de ideias, de atividades, de concepções, de gerência de conflitos, etc. Ela proporciona respostas que vão sendo exigidas pelo próprio professor e pelo próprio grupo, incentivando a cooperação, cultivando os valores da solidariedade, do amor e da amizade, do respeito às diferenças, do senso crítico, do aprendizado, dos direitos e dos deveres, além de contribuir significativamente para o processo de desenvolvimento das crianças.

No entanto, a mudança de um ensino tradicional para um ensino mais democrático, só será possível, a partir da conscientização e da opção do professor. Ele precisa estar convencido de que esse é o melhor caminho para o seu trabalho e acreditar nisso, para angariar forças e lutar contra a burocracia do sistema de ensino tradicional e para minimizar a normalização na sala de aula, optando sempre, pela criatividade e autonomia no desenvolvimento do trabalho pedagógico, porque a situação constrói não apenas o aluno, mas também o professor, pois, ele é também um sujeito em construção nesse processo.

A Roda é bem vinda não apenas na sala de aula, mas em toda a escola, desde a sala dos professores, onde estes se encontram para discutir suas práticas, entre os funcionários de outros setores, tão importantes para a Instituição como um todo e principalmente nas reuniões de pais, onde assuntos que acometem os alunos, desde o progresso na aprendizagem, a indisciplina, bullying, faltas, etc., podem ser discutidos de forma democrática.

O desenvolvimento do conhecimento está ligado ao processo de conscientização progressiva e relacionado com o pensamento e a prática. O homem que não tiver consciência da realidade e da sua capacidade de transformá-la, não participará ativamente da história, da sociedade.

As visões empreendidas de trabalhos em grupos, o respeito mútuo construído e o consenso nas decisões das atividades, são os elementos mais importantes da bagagem positiva, que todos carregarão no decorrer do processo contínuo de aprendizagem de vida.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises percorridas neste trabalho foram apresentadas com o objetivo de se compreender, a importância do método da Roda de Conversa, trabalhado e desenvolvido na Educação Infantil. Durante anos, a infância sofreu muitas alterações. A infância antigamente não tinha significado próprio, porém em outro momento ganha status, transformando a criança no centro das atenções.

Conhecermos a história do surgimento do sentimento da infância ajuda-nos a compreender, como esta concepção vai ganhando diferentes contornos ao longo do tempo, haja vista, sua íntima relação com as transformações sociais, econômicas e políticas da sociedade.

Foi possível ver, que a mídia, grande formadora de opinião, tem influenciado fundamentalmente nossa compreensão contemporânea de infância. As informações disponibilizadas por ela, não tem a mínima preocupação com seu público alvo. A criança, por sua vez, fica exposta a milhares de propagandas, que ditam seus modos de ser e de sentir as coisas do mundo. Assim, vemos crianças que vestem, compram e compartilham os mesmos produtos e costumes que os adultos. Ao sair do anonimato, a criança havia ganhado um lugar específico e reservado dos males do mundo adulto, e agora, contudo, ocupa os mesmos lugares, tempos e preocupações dos mesmos.

O mercado vendo a criança como um *devir* adulto, empregou nela as esperanças do aumento gradual do consumismo. Em consequência desta captura mercadológica, a imaginação perde espaço para a lógica, isto fica evidente quando se observa uma criança à frente do computador.

Parece que outros modos de relação com o mundo estão sendo criados, porém não mais pela própria criança (que antes transformava um pedaço de madeira em avião durante suas brincadeiras), a ela cabe apenas desvendar, os códigos que lhe permitem o relacionar-se com a realidade virtual. O adulto perde sua infância no momento em que se considera pronto e dono da razão e a criança que cada dia mais cedo, entra na lógica da reprodução e do consumo, deixa também sua infância de lado.

As histórias contadas pelos mais velhos, dos tempos passados já não importam, a tradição e a cultura não precisam mais ser transmitidas pelos mais experientes, a Internet cumpre bem este papel.

Desta forma, temos uma relação muito mais horizontal entre adultos e crianças, pelo menos no quesito informação, o que conferiu à criança um alívio na questão da autoridade da lógica adulta que ditava seu modo de viver. Porém, a autonomia dada à criança, com a inversão desta lógica, também não se mostra positiva, uma vez que a criança sem referência, ou melhor, seguindo a ditadura da informação midiática, acaba por ‘mandar’ em seus pais, responsáveis e professores, estes, que cada vez mais, se sentem desesperados e despreparados para lidarem com as crianças.

Foi visto também, que no processo de educação formal, levado a efeito pelas instituições escolares, as regras, eram tradicionalmente elaboradas de forma autoritária, desconsiderando e desvalorizando a criança. Nesse contexto, o bom estudante era aquele que ia para a aula para ouvir, não para perguntar, para falar, e o professor era a autoridade máxima, intocável e inquestionável.

A escola veio ao longo dos anos, carregando os vestígios dessa educação pautada na alienação. Mas, quando ela conseguiu se libertar, em parte, desse ranço autoritário, foi atingida por outro fenômeno pautado na perda de valores, como o respeito, implicando no desrespeito do aluno ao professor. Mas temos que indagar: antes o professor respeitava o aluno?

Atualmente, discute-se muito acerca das potencialidades que devem ser consideradas no processo de ensino aprendizagem e a interligação direta que deve haver entre a teoria e a prática. No entanto, é oportuno considerar, que muitas vezes, até o professor se torna “refém” do sistema de ensino que impera, nesse caso, é difícil supor que ele seja visto como agente transformador da estrutura social, pois ele, muitas vezes, sequer consegue influenciar a estrutura à qual está submetido. A escola está ancorada em princípios pedagógicos centrados no professor, na metodologia que despreza o conhecimento prático nas disciplinas. Se o próprio professor não é autônomo, sendo restringido pelo papel que é forçado a desempenhar pelas instâncias superiores, então, seria para ele, difícil agir no sentido de dar autonomia ao aluno.

Constata-se assim, que é de extrema urgência, que se leve a priori, as várias propostas pedagógicas e contribuições de estudiosos e profissionais da educação da infância, para que se possa aprumar a situação que se estabelece em torno da criança.

Surgiram novos conceitos e métodos com a pretensão de ajudar neste processo. Os avanços tecnológicos deram uma boa embaralhada nos conceitos já consolidados. Parece que tudo se misturou. Uma hora trabalha-se com o método tradicional, em outra se propõe um ensino democrático diametralmente oposto ao primeiro. A verdade, é que nem os próprios professores, sabem que tendência seguir.

Através da colaboração de estudos e teorias, dos diversos autores citados neste trabalho, a respeito de uma escola mais democrática, é possível entender, que a finalidade do trabalho do professor é auxiliar o aluno a ler o mundo e nele se colocar de forma autônoma. Para tanto, uma das melhores estratégias é produzir conversa, diálogo, entendimento, embora não seja isso uma prática corriqueira do processo educacional. Mesmo que na teoria, estejam justificados os benefícios de um trabalho mais reflexivo, flexível e interessante para as crianças, como as Rodas de Conversa, parece que os professores não lhe atribuem muita importância.

Na hora dos conflitos, eles insistem em dizer: - *Vai até o seu colega, converse e peça desculpas!* Sem pensar no significado que pode ter isto para o aluno, se para eles próprios, o ato de conversar demonstra não ter muito valor e significado.

Na sala de aula, a conversa tem qualidades específicas, há acontecimentos e acasos. O professor deve agir pinçando significados, interpretações, aprendizagens e conhecimentos da situação. Toda oportunidade de aprender é válida. Estamos constantemente aprendendo, faz parte da natureza humana. Não há aluno que não aprenda e nem professor que saiba tudo, porque “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 25).

É somente na troca de saberes e experiências que vamos formando e transformando nosso arcabouço teórico de vivência e convivência, seja para a escola, para o mundo ou para a vida. “A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos” (ARENDT, 1969, p. 234).

A Roda de Conversa vem mostrar e propor uma nova opção para os educadores que almejam não apenas alfabetizar seus alunos, mas, educá-los e contribuir para o processo de formação de cidadãos críticos, conscientes, autônomos e felizes.

Esta estratégia metodológica proporciona através da comunicação, da palavra, que é algo natural de cada um, o alicerce para a aproximação com o outro, para que juntos possam evoluir em pensamento, em ação, em reflexão e na compreensão do mundo e da realidade. Há que se registrar ainda, que as descobertas científicas sobre o desenvolvimento da criança, suas maneiras de produzir e interpretar a cultura, as maneiras de ensiná-las e delas cuidar, além da formação dos profissionais ligados à educação infantil, são itens que devem ser considerados fundamentais, para se ofertar um ensino infantil de melhor qualidade.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CUNHA, Ana Lúcia; CALAF, Priscila Pinto. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de informação Tecnológica Latino-americana – RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, 2009. 496 p. Disponível em: <[http://www.abglt.org.br/docs/Revelando\\_Tramas.pdf](http://www.abglt.org.br/docs/Revelando_Tramas.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2012.

ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. Editora Perspectiva: 1961.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. 2<sup>o</sup> ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ÂNGELO, Adilson de. **A pedagogia de Paulo Freire nos quatro cantos da educação da infância**. An. 1. Congr. Intern. Pedagogia Social. Mar. 2006. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=msc0000000092006000100001&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=msc0000000092006000100001&script=sci_arttext)>. Acesso em: 21 abr. 2012.

BAFFA, Alda Mendes. **CÍRCULO – Rodas de Conversa Bakhtiniana 2009 – Caderno de Textos e Anotações**. Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe. São Carlos: Pedro & João Editores. 2009. 420p.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

BUCCI, E. **Brasil em tempo de TV**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire, educar para transformar: fotobiografia / Projeto Memória “Paulo Freire - educar para transformar”**. São Paulo: Mercado Cultural, 2005. 140 p. ISBN 85-98757-03-9.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n.º 8.069/90, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm)>. Acesso em: 26 fev. 2012.

BRASIL. LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 21 abr. 2012.

BRASIL. **Lei da Palmada - Fundação para a Infância e Adolescência. Projeto de lei nº 2654/2003 (Da Deputada Maria do Rosário).** Disponível em: <<http://www.fia.rj.gov.br/legislacao/leidapalmada.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2012.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental — Brasília: MEC/SEF, 1998. (V. 1, 2, 3). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2012

CAMPANA, Cintia B. **Roda: prática social.** TCC. Faculdade de Educação/UNICAMP, Campinas, 2002.

CASARIM, Sarita Eterna Lopes. **Sensibilização e Convencimento: A propaganda e os modos de ser criança.** 2009. 53 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Instituto de Biociências. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009.

COLL, César; EDWARDS, Derek. **Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional;** trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

COELHO, Jane. **A Psicopedagogia e as teorias da aprendizagem: teoria e prática.** Disponível em: <<http://www.accessu.com.br/download/psicopedagogia/ago08/apostila.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2012.

CIOPOPO, Marisa Del. **Celèstin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação/Marisa Del Cioppo Elias.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

DRAGO, Rogério; RODRIGUES, Paulo da Silva. **Contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento da criança no processo educativo: algumas reflexões.** Revista FACEVV. Vila Velha. Número 3. Jul./Dez. 2009, (p. 49-56).

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil – o ambiente sócio-moral na escola.** Porto Alegre: Artmed Editora, 1998.

ELKIND, David. **Desenvolvimento e Educação da Criança: Aplicação de Piaget na sala de aula.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

FERREIRA, Gláucia de Melo (Org.). **Palavra de professor (a): tateios e reflexões na prática Freinet.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da Língua Portuguesa;** Coordenação de edição, Margarida dos Anjos, Marina Baird Ferreira; lexicografia, Margarida dos Anjos... [et al.]. 4<sup>o</sup> ed. ver. ampliada. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1974. 4<sup>o</sup> ed.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 17<sup>a</sup> ed. 23<sup>o</sup> Reimpressão.

\_\_\_\_\_. **Papel da Educação na Humanização.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1969.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1986. 2<sup>o</sup> ed.

GADOTTI, Moacir. Org. "**Paulo Freire - Uma Biobibliografia**" - São Paulo, Cortez - UNESCO - Instituto Paulo Freire, 1996. Disponível em: <[http://seminario-paulofreire.pbworks.com/f/unid2\\_ativ4paulofreire\\_umabiobibliografia.pdf](http://seminario-paulofreire.pbworks.com/f/unid2_ativ4paulofreire_umabiobibliografia.pdf)>. Acesso em: 21 abr. 2012.

GRANZOTTO, Flaviana Marchesi. **Celèstin Freinet. Movimento Regional Freinet de Santa Catarina 2011.** Disponível em: <<http://www.pedagogiaaopedaletra.com/posts/celestin-freinet/>> Acesso em: 12 maio 2012.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARIOTTI, Humberto. **Diálogo: um método de reflexão conjunta e observação compartilhada da experiência.** São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://pontodetransicao.com.br/biblioteca/Dialogos.pdf>> Acesso em: 24 mar. 2012.

OLIVEIRA, Ivone Martins. **Preconceito e Autoconceito: identidade e interação na sala de aula.** Campinas, SP: Papirus, 1994.

PALÁCIOS, Jesus; COLL, C; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

PASCHOAL, Ivana Macedo. **A Pedagogia Freinet na Entidade Educacional Mamã Natureza de Caruaru/PE.** VI ENEF ANAIS - ABDEPP Freinet. UFRN, Natal/RN,2001. Disponível em:<[http://freinet.org.br/files-abdepp/anais\\_VI\\_enef.pdf](http://freinet.org.br/files-abdepp/anais_VI_enef.pdf) >. Acesso em 21 abr. 2012.

PESSOA, Fernando. **Livro do Desassossego.** Campinas, SP: Editora UNICAMP, 1994. 2v. (p.74).

POYARES, Walter Ramos. **Falo, logo sou: o fenômeno humano da comunicação**. Rio de Janeiro: Agir; Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1983.

RABELLO, E.T. e PASSOS, J. S. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. 2008. Disponível em <<http://www.josesilveira.com/artigos/vygotsky.pdf>> Acesso em: 21 abr. 2012.

RIBEIRO, Lair. **Comunicação Global: A mágica da influência**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1993.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: Editora Universitária, 1999.

SILVA, Cassiane Schmidt. **Afetividade e cognição: a dicotomia entre o “saber” e o “sentir” na escola** - Pesquisa sobre a questão das Emoções no cotidiano escolar - Associação Educacional Leonardo da Vinci – Asselvi. Normal Superior (NEF24) – Psicologia da Educação. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0013.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2012.

SILVA, Márcia Ferreira. **Pedagogia Freinet no Ensino Médio**. VI ENEF ANAIS - ABDEPP Freinet. UFRN, Natal/RN, 2001. Disponível em: <[http://freinet.org.br/files-abdepp/anais\\_VI\\_enef.pdf](http://freinet.org.br/files-abdepp/anais_VI_enef.pdf)>. Acesso em 24 mar. 2012.

VINHA, Telma Pileggi. **O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 2000.

WARSCHAUER, Cecília. **A Roda e o Registro. – Uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.