

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica

Aline Cristina Pedrozo Pereira

**O ENSINO PARA A COMPREENSÃO, EMANCIPAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL
NAS REFLEXÕES EM RODAS DE CONVERSA**

BAURU

2019

Aline Cristina Pedrozo Pereira

**O ENSINO PARA A COMPREENSÃO, EMANCIPAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL
NAS REFLEXÕES EM RODAS DE CONVERSA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação do Prof. Dr. Antonio Francisco Marques e Coorientadora Profa Dra Maria da Glória Minguili.

BAURU

2019

Pereira, Aline Cristina Pedrozo.

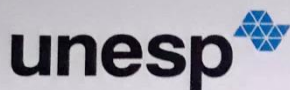
O ensino para a compreensão, emancipação e inclusão social nas reflexões em rodas de conversa / Aline Cristina Pedrozo Pereira, 2019
187 f.

Orientador: Antonio Francisco Marques
Coorientadora: Maria da Glória Minguili

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2019

1. Roda de conversa. 2. Pensamento e linguagem. 3. Formação de conceitos. 4. Emancipação e inclusão social. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade Ciências. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

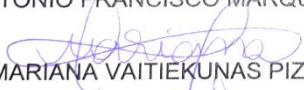
Câmpus de Bauru

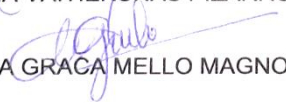


ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE ALINE CRISTINA PEDROZO PEREIRA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 25 dias do mês de fevereiro do ano de 2019, às 09:00 horas, no(a) Sala 1 do Prédio da Pós-graduação da Faculdade de Ciências, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. ANTONIO FRANCISCO MARQUES - Orientador(a) do(a) Depto. de Educação / UNESP/Bauru, Profa. Dra. MARIANA VAITIEKUNAS PIZARRO do(a) Campus Londrina / Instituto Federal do Paraná - IFPR, Profª. Drª. MARIA DA GRACA MELLO MAGNONI do(a) Programa de Pós-graduação em Mídia e Tecnologia da FAAC/Unesp/Bauru / Universidade Estadual Paulista, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de ALINE CRISTINA PEDROZO PEREIRA, intitulada "**O ENSINO PARA A COMPREENSÃO, EMANCIPAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL NAS REFLEXÕES EM RODA DE CONVERSA**" E PRODUTO EDUCACIONAL "**RODA DE CONVERSA: REFLEXÕES, SIGNIFICAÇÕES, RESSIGNIFICAÇÕES E COMPREENSÕES SOBRE O NOSSO BAIRRO**". Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: Aprova do. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.


Prof. Dr. ANTONIO FRANCISCO MARQUES


Profa. Dra. MARIANA VAITIEKUNAS PIZARRO


Profª. Drª. MARIA DA GRACA MELLO MAGNONI

Dedico este trabalho a todos os profissionais da educação que não medem esforços para fazer uma educação libertadora e emancipadora, em especial, à minha avó materna, Dona Isabel (in memoriam), e à minha mãe, Solange, educadoras engajadas nessa mesma luta, nas quais sempre me inspirei.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, meu suporte em todas as caminhadas;

Ao meu orientador, Prof. Dr. Antonio Francisco Marques, que oportunizou a mim a possibilidade em aprender mais, pela atenção nos momentos de dificuldade, pela liberdade e confiança em todos os momentos da pesquisa e pela aprendizagem pessoal sobre o que é ser uma pessoa humana. Muito obrigada!

À minha coorientadora, Profa. Dra. Maria da Glória Minguili, pelos ensinamentos e encantamento ao conhecer a nossa história e relacioná-la às circunstâncias atuais de forma tão clara e crítica, pelas horas destinadas à orientação e pelos encontros tão carinhosos que tivemos durante todo o processo da dissertação;

Ao meu marido, Anderson, pela paciência durante todo o processo de estudo, pela dedicação ao nosso casamento, pelo apoio aos meus projetos e ações na educação e, principalmente, pela pessoa maravilhosa que sempre se demonstrou;

À minha família: pai, mãe, irmãos, tios, primos e inluo, aqui, sogro, sogra e cunhados, que sempre estiveram ao meu lado, dando suporte e forças para continuar a jornada, acreditando em mim em momentos que eu mesma duvidava.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Docência para Educação Básica que tive a oportunidade de conhecer e aprender: meu eterno agradecimento.

A todos os meus amigos do Mestrado Profissional, em especial à Lilian, que foi um presente nesses dois anos de mestrado, sendo realmente uma verdadeira amiga e companheira de pesquisas.

A toda equipe do Laboratório de Produtos de Pesquisas Educacionais (LADEPPE) do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Docência para Educação Básica, que auxiliou na produção artística e informacional do produto desta dissertação: “Rodas de conversa virtual: reflexões, significações, ressignificações e compreensões sobre nosso bairro”.

Aos meus alunos, crianças fantásticas e muito críticas, que se dispuseram a participar da pesquisa e tornaram possíveis todas as discussões reais da dissertação;

Aos pais dos alunos que aderiram à pesquisa e sempre se mantiveram interessados em todos os passos e ações realizadas na escola;

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, auxiliaram no processo de produção da dissertação e no decorrer de todos os momentos de estudo.

A relação entre o pensamento e a palavra
é um processo vivo; o pensamento nasce
através das palavras. Uma palavra
desprovida de pensamento é uma coisa
morta, e um pensamento não expresso
por palavras permanece uma sombra.

L. S. VYGOTSKY

PEREIRA, A.C.P. **O ensino para a compreensão, emancipação e inclusão social nas reflexões em rodas de conversa.** 2019. 187 fls. Dissertação (Mestrado Profissional). UNESP. Faculdade de Ciências, Bauru, 2019.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo refletir e sugerir práticas pedagógicas em rodas de conversa que auxiliem no desenvolvimento da linguagem e do pensamento como também na formação de conceitos pelos alunos, tendo em vista a aprendizagem compreensiva e crítica, realizada por meio do diálogo, reflexões e ações embasadas no conhecimento científico, porém relacionados ao contexto sócio-histórico-cultural dos alunos, assim como a sua situação nesse contexto, propondo a discussão de diferentes visões, pontos de vista e conhecimentos para a significação ou ressignificação dos conhecimentos sobre o mundo. O debate sobre a educação dialógica parte de Freire (1977, 1996, 2005), fundamentando a importância das relações de diálogo, da linguagem e das trocas de conhecimentos baseadas não somente em conteúdo, em depósito de conhecimentos, mas em situações reais que, ao serem discutidas, trazem novas reflexões que possibilitem aos educandos a autonomia e a emancipação pela formação de futuros cidadãos ativos e críticos para a efetivação de uma sociedade democrática e solidária. O estudo se fundamenta na teoria Histórico-Cultural, partindo da perspectiva da linguagem como discurso interior e intrapsíquico de cada sujeito, formada inicialmente pelas atividades exteriores e intersíquicas que o indivíduo estabelece com as outras pessoas através do diálogo, fundamental na formação do pensamento e na mediação entre o ser humano e a sociedade. A proposta da pesquisa tem como principal característica o planejamento das rodas embasado no Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (2009) e nas modelizações do gênero oral de Dolz e Schneuwly (2004), partindo de conteúdos científicos, visando a compreensão dos fatos, fenômenos e conhecimentos historicamente construídos e a reflexão da realidade vivenciada pelos alunos, pontos essenciais para a emancipação e inclusão social. Como resultado, foi realizada uma pesquisa-ação, sendo a pesquisadora também professora da sala de aula pesquisada. Como pesquisa qualitativa e seguindo o método dialético, foram aplicadas sete rodas de conversa sobre o tema bairro com os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental que foram gravadas em áudios e transcritas. Os trechos mais significativos foram utilizados para a análise dos resultados e confirmação de que as rodas de conversas contribuem para a aprendizagem compreensiva, para a emancipação e inclusão social dos alunos. Espera-se, com esta pesquisa, que mais professores possam utilizar as rodas de conversa, nessa mesma perspectiva, em suas aulas e em qualquer disciplina.

Palavras-chave: Roda de Conversa, Pensamento e Linguagem, Educação Dialógica, Formação de Conceitos, Emancipação e Inclusão Social.

PEREIRA, A.C.P. **Teaching for understanding, emancipation and social inclusion in reflections in conversation.** 2019. 187 fls. Dissertation (Professional Master's). UNESP. Faculty of Sciences, Bauru, 2019.

ABSTRACT

This research aims at reflecting and suggesting pedagogical practices in conversation wheels that help in the development of language and thought as well as in the formation of students' concepts, with a view to comprehensive and critical learning, through dialogue, reflections and actions based on the scientific knowledge, but related to the socio-historical-cultural context of the students, as well as their situation in this context, proposing the discussion of different visions, points of view and knowledge for the meaning or re-signification of knowledge about the world. The debate on dialogic education starts from Freire (1977, 1996, 2005), basing the importance of relations of dialogue, language and exchanges of knowledge based not only on content, on deposit of knowledge, but on real situations that, when discussed bring new reflections that enable the students to autonomy and emancipation for the formation of future citizens active and critical for the realization of a democratic society and solidarity. The study is based on Historical-Cultural theory starting from the perspective of language as an inner and intrapsychic discourse of each subject, initially formed by the external and interpsychic activities that the individual establishes with other people through dialogue, fundamental in the formation of thought and mediation between the human being and society. The research proposal has as its main characteristic the planning of the wheels based on the Sociodiscursive Interactionism of Bronckart (2009) and the modeling of the oral genre of Dolz and Schneuwly (2004), starting from scientific contents, aiming at the understanding of historical facts, phenomena and knowledge constructed and the reflection of the reality lived by the students, essential points for the emancipation and social inclusion. As a result an action research was carried out, being the researcher also a teacher of the classroom researched. As a qualitative research and following the dialectical method, seven wheels of conversation on the neighborhood theme were applied with the students of the 4th year of Elementary School who were recorded in audios, transcribed and the most significant sections were used for the analysis of the results and confirmation of that the wheels of conversation contribute to the comprehensive learning, to the emancipation and social inclusion of the students. It is hoped by this research that more teachers can use the wheels of conversation, in that same perspective, in their classes and in any discipline.

Key words: Wheel of Conversation, Thought and Language, Dialogical Education, Formation of Concept, Emancipation and Social Inclusion.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Planejamento das rodas de conversa conforme o Interacionismo Sóciodiscursivo	95
Quadro 2 – Planificação das rodas de conversa seguindo as fases do gênero oral de Bronckart (2009).....	106
Quadro 3 – Identificação dos alunos participantes da pesquisa.....	108
Quadro 4 – Descrição da Roda de Conversa 1.....	111
Quadro 5 – Descrição da Roda de Conversa 2.....	118
Quadro 6 – Descrição da Roda de Conversa 3.....	123
Quadro 7 – Descrição da Roda de Conversa 4.....	128
Quadro 8 – Descrição da Roda de Conversa 5.....	136
Quadro 9 – Descrição da Roda de Conversa 6	140
Quadro 10 – Descrição da Roda de Conversa 7	145

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1- AS RODAS DE CONVERSA: história e suas implicações.....	22
<i>1.1 Da educação primitiva à Idade Média: a base da educação de tradição e ao ajustamento social</i>	<i>24</i>
<i>1.2 Do Renascimento à Modernidade: novas formas de ver, refletir, interagir com o mundo e educar.....</i>	<i>38</i>
<i>1.3 Da modernidade ao mundo contemporâneo: desafios de novas concepções pedagógicas.....</i>	<i>41</i>
2- AS RODAS DE CONVERSAS: implicações pedagógicas e o processo de emancipação.....	58
<i>2.1 Educação dialógica: diálogo, reflexão, compreensão e emancipação nas considerações de Paulo Freire.....</i>	<i>60</i>
<i>2.2 A contribuição da Psicologia Histórico-Cultural como fundamento para a aprendizagem com o outro: a escola de Vygotsky.....</i>	<i>68</i>
<i>2.2.1 A linguagem e o pensamento na formação do conhecimento.....</i>	<i>69</i>
<i>2.2.2 A formação de conceitos e a importância da palavra.....</i>	<i>72</i>
<i>2.2.3 Aprendizagem com o outro: Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal</i>	<i>74</i>
<i>2.3 Outras contribuições da teoria Histórico-Cultural: representações de mundo, crenças e a formação de conceitos com o outro</i>	<i>76</i>
<i>2.4 Dimensões ideológicas nas interações e linguagens: um olhar a mais na discussão das rodas de conversa</i>	<i>84</i>
3- AS RODAS DE CONVERSA: planejamento e ação pedagógica.....	88
<i>3.1 Considerações do Interacionismo Sociodiscursivo sobre a linguagem e a estruturação do pensamento.....</i>	<i>88</i>
<i>3.2 A modelização da roda de conversa na busca de um ensino dialógico, reflexivo e sistematizado.....</i>	<i>90</i>
<i>3.2.1 Infraestrutura geral do gênero roda de conversa.....</i>	<i>91</i>
<i>3.2.2 Mecanismos de textualização: a roda de conversa em questão.....</i>	<i>91</i>

3.2.3 Os mecanismos enunciativos.....	94
3.3 As dimensões ensináveis do gênero exposição oral e o desenvolvimento das rodas de conversas como estratégia de ensino.....	95
4- AS RODAS DE CONVERSA: uma pesquisa-ação.....	101
4.1 A pesquisa-ação participante e suas particularidades.....	101
4.2 Descrição do ambiente da pesquisa e dos participantes.....	104
4.3 O desenvolvimento da pesquisa	105
4.3.1 As categorias de análise	106
4.4 Descrição e Análise dos Resultados	107
4.4.1 Descrição do planejamento das rodas de conversas.....	108
4.4.2 Os sujeitos da pesquisa.....	111
4.4.3 Os dados coletados.....	112
4.4.4 Descrição e Análise dos resultados.....	113
5 – PRODUTO	163
5.1 Descrição do produto	164
5.2 Parcerias de produção e acesso ao produto	166
CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
REFERÊNCIAS	171
APÊNDICE A - Autorização para a pesquisa.....	175
APÊNDICE B - Autorização para a pesquisa na escola	177
APÊNDICE C- Termo De Consentimento Livre E Esclarecido.....	179
APÊNDICE D- Termo De Assentimento Livre e Esclarecido ao Aluno...	182
APÊNDICE E - Parecer Consubstanciado do CEP.....	185
ANEXO 1 - Carta enviada a Associação de Bairros	187

INTRODUÇÃO

O tema desta dissertação de mestrado é o diálogo como recurso e metodologia para o ensino voltado à compreensão, emancipação e inclusão social nas rodas de conversa. O ponto de partida é a busca por uma aprendizagem realizada em processos de significação e ressignificações na formação de conceitos, nas reflexões conjuntas, vivências e relações dos alunos com o professor e demais participantes. A intenção também é destacar a autonomia do professor ao trabalhar com o currículo escolar, ampliando-o e considerando novos conteúdos em um processo permeado por estratégias que visem a reflexão e discussões mais amplas, tendo as rodas de conversa como foco da atividade do ensino.

Este interesse surgiu da reflexão sobre minha trajetória como aluna, professora e coordenadora da Educação Básica, em especial nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Minha primeira experiência como professora, logo após o término da graduação, foi muito marcante. Lecionava para uma classe numerosa, com mais de trinta alunos bastante falantes que, a meu ver, na época, eram pouco interessados nos conteúdos escolares que tentava transmitir de modo pronto e acabado.

Fiz inúmeras tentativas para chamar a atenção dos alunos e promover o interesse pelas aulas, mas muitas delas não tiveram êxito. Com o tempo, depois de muito refletir sobre como mobilizar os alunos a participarem das aulas, busquei alguns textos e referenciais teóricos e a grande maioria apontava para a inclusão dos alunos nas discussões sobre os conteúdos, como também para a presença do diálogo envolvendo os alunos e suas experiências nos assuntos em discussão.

Iniciei um trabalho com as rodas de conversa e tive um aumento significativo da participação dos alunos, inclusive melhorias na concentração e disciplina dos mesmos. Levei essa prática por mais três anos, sempre com resultados positivos, porém logo me afastei da sala de aula para a coordenação pedagógica e, mais tarde, para a supervisão pedagógica.

Nas passagens de uma escola a outra, em minha realidade, percebia a precária e quase escassa utilização das práticas dialógicas nas salas de aula e, mesmo em meio a uma nova sociedade, a um novo homem e principalmente a uma nova criança bem mais dinâmica e ativa, rodeadas por tantas tecnologias e mídias

inovadoras, o que prevalecia, e ainda prevalece, são os métodos tradicionais de ensino e aulas expositivas.

Como curiosa e com uma formação para a pesquisa, sempre busquei formas alternativas de trabalho na escola pública que realmente formassem cidadãos mais críticos e participativos no cenário político, econômico e social. No entanto, pouco presenciei práticas que buscassem desenvolver o pensamento, a linguagem e a ação de modo crítico, participativo e criativo.

Como coordenadora e supervisora pedagógica, sempre quando fui questionada pelos professores sobre a falta de interesse dos alunos, recorria a minha experiência em sala de aula. As respostas de alguns professores me encurralavam e me moveram a esta pesquisa, pois percebi que tinha a prática e até mesmo alguma experiência positiva, porém não conseguia argumentar e refletir com eles o porquê de se tentar essa estratégia do diálogo e das rodas de conversa de forma ampliada e crítica. Na verdade, eu não conseguia “seduzir” para esta proposta. Os professores, em grande maioria, repetiam que eu só propunha isso porque estava fora da sala de aula e, muitas vezes, afirmavam promover o diálogo ou rodas de conversas em suas aulas, mas que isso só colaborava para ampliar a “falação” e a indisciplina. Percebi que faltavam mesmo argumentos e teorias que ampliassem minha prática e que refletissem os reais significados e intenções do trabalho com as rodas de conversa.

É importante ressaltar que muitos professores utilizam as rodas de conversa em suas aulas, pois essa nomenclatura - essa forma de chamar a atividade dialogada em sala de aula - ficou bastante popular nas escolas, porém a roda de conversa proposta nesta pesquisa vai além das rodas de conversa presentes nas propostas e currículos do sistema público de ensino do Estado de São Paulo e também das Diretrizes Curriculares Nacionais.

O município em que leciono não tem um currículo próprio, porém tem como referência, atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como teve por anos embasada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e também no Currículo do Estado de São Paulo, com a adoção, atualmente, dos materiais e livros didáticos do Ler e Escrever.

Tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Currículo do Estado de São Paulo como também a nova Base Nacional Comum Curricular citam a importância do diálogo, da oralidade em sala de aula, inclusive enfatizando as discussões de

questões sociais, mas trazem as rodas de conversa em seus suportes didáticos, nos livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e nos materiais do Ler e Escrever, como somente momentos iniciais para introdução de novos conteúdos, para o levantamento dos conhecimentos prévios e também para momentos de avaliação da aprendizagem, após a explicação dada pelo professor e não como um momento de criticidade, de reflexão e ampliação da palavra criativa e de contestação dos alunos. Tanto nas propostas nacionais como na estadual, as orientações sobre a linguagem voltam-se à leitura de mundo, ao pensamento crítico e à sociabilidade, mas todos esses eixos são direcionados à oralidade e a relação com a Língua Materna e à construção de sentidos, abordando a Língua e o domínio da linguagem oral e escrita, relacionados aos gêneros textuais orais e escritos que se efetivam com eventos comunicativos proporcionados na escola. Os Parâmetros e a BNCC apresentam, inclusive, referências de Bakhtin sobre o gênero discursivo, sua persuasão social e a importância do trabalho oral na escola, mas não trazem sua principal característica: a fala como instrumento de poder e o trabalho apurado com as ideologias constantes nas falas e demais situações de comunicação, o que será melhor explicitado no capítulo 2 deste trabalho.

Nos estudos do currículo do Estado de São Paulo, também se percebe a proposta da oralidade e a importância das discussões sobre questões sociais em sala de aula. Da mesma forma que os parâmetros e diretrizes nacionais, os estudos estaduais também trazem sugestões de atividades que se fixam nas discussões iniciais e finais da aula como um diagnóstico de aprendizagem, para levantar as concepções prévias dos alunos sobre determinado conteúdo e, mais tarde, para verificar o que ficou retido pelos alunos após a apresentação do conteúdo pelo professor. Em outros momentos, a roda de conversa vem como um momento de discussões de temas de leituras de variados gêneros textuais que se fixam ainda em pergunta e resposta diretamente relacionadas ao texto trabalhado.

Nenhum dos currículos abre a discussão e apresenta a necessidade de se conhecer o gênero oral onde está inserido a roda de conversa e tê-lo como mais um instrumento de ensino com fases e etapas que devem ser planejadas previamente, abrindo espaço para o diálogo, conhecimento dos alunos e aquisição de novos conhecimentos proporcionando uma formação crítica, de aprendizado compartilhado, de reflexão e mudanças de concepções e de significados sobre um conteúdo. O que se nota é que em nenhum momento é enfatizado um ensino que

não é feito somente pelo professor, mas pelo coletivo, alunos e professor, em discussões que partem da prática social, em um processo de reflexão que proporciona a emancipação do aluno em relação ao ato de pensar, o que lhe possibilitará voltar à prática social com novos conhecimentos que modificarão sua ação cidadã.

Ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, percebe-se, na escola, o silenciamento dos alunos, os quais se submetem, com o tempo, a “apenas ouvir”, sem participar, sem opinar e sem interagir. Isso não é tão perceptível nas séries iniciais, quando os alunos tentam conversar e apresentar suas ideias. Na prática, percebe-se que isso vai diminuindo nitidamente ao longo dos anos e uma das reclamações mais frequentes dos professores, principalmente em reuniões pedagógicas, é a apatia e o não engajamento dos alunos nas conversas. Diante desse aspecto, fica a interrogação: por que isso acontece? Em quais momentos os alunos são silenciados? A resposta não é tão difícil de ser encontrada, e é histórica. Mas a grande questão está em como promover diferentes formas de ensino para que esse silenciamento não se consolide? Quais práticas adotar? Como fazer um ensino diferente e dialógico?

A formação de sujeitos críticos, capazes de refletir sua condição e de agir sobre ela, cada vez mais se faz necessária, principalmente, em um momento histórico (2018) em que se fazem presentes forças reacionárias ativas em todos os níveis das instâncias societárias, colocando em risco décadas e até mesmo séculos de conquistas sociais das classes trabalhadoras e dos excluídos no Brasil.

Vive-se, hoje, um momento de crescimento das discussões do movimento “Escola sem partido”, de mudanças no Ensino Médio e da iminente não obrigatoriedade no currículo escolar das disciplinas de Sociologia e Filosofia, entre outras ações que parecerem cercear o trabalho docente na busca da formação crítica e de diálogos reflexivos na escola. Posturas profundamente ideológicas e retrógradas em torno da desideologização, negando aos alunos o direito de posicionarem de modo ativo e responsável diante da realidade que vivenciam no cotidiano pessoal, de suas famílias e de sua comunidade.

Refletindo sobre esta realidade, há o entendimento de que a roda de conversa pode ser uma estratégia de ensino promotora de reflexões e construção de

*significações ou ressignificações*¹ sobre os conteúdos escolares relacionados ao mundo e, inclusive, à cultura de cada aluno e sua capacidade de transformação.

A pesquisa busca assinalar que, como início de trabalho pedagógico, a roda de conversa pode servir como um recurso de diagnóstico para o professor, sendo a sustentação do preparo das próximas aulas e caminho para as discussões, como também para a instrumentalização teórica, conforme a necessidade apresentada nesse momento. A partir deste primeiro diagnóstico, os professores podem eleger os conteúdos e estratégias que poderão auxiliar na ampliação do repertório de conhecimento dos alunos, por meio de vivências, reflexões e relações de crenças e de conhecimentos que perduram e resistem ao tempo, à história. Nesse ir e vir, a roda de conversa permite a reflexão das diferentes visões, pontos de vista e conhecimentos, sendo essencial na compreensão de mundo, de forma mais ampla, e nas suas relações com os diversos saberes e dimensões, sejam elas sociais, políticas ou econômicas.

Desde o início, a hipótese da pesquisa foi de que, com este processo dialógico, os alunos poderão ampliar ainda mais o conhecimento sobre o assunto em estudo, relacionando-o com a sua realidade e modificando seus antigos pontos de vista, após ouvir diferentes visões, crenças e conhecimentos, como também com um aprofundamento e instrumentalização teórica. Dessa forma, esse processo pode ser um meio de fortalecer a ação de expor e argumentar, tendo como base os novos conhecimentos científicos apreendidos. Nesta perspectiva, o aluno pode ter maiores oportunidades de utilizar a linguagem oral e o diálogo, como também mais facilidade em se posicionar e expor sua compreensão sobre conteúdos já ressignificados pelo processo educativo. Esta ressignificação pode ser percebida em outros momentos, em novas rodas de conversas, como também nas atitudes dos alunos. No caso de uma compreensão não tão aprimorada, o professor pode, então, rever suas intervenções e buscar novas formas de trabalho com este conteúdo e de novas formas de fazer relações entre o que se ensina e o que se vive.

¹ O termo *significações* tem como base os estudos de Vygotsky quanto as aprendizagens construídas com significado, com relações, combinações e associações conscientes realizadas pelos próprios alunos em seu meio cultural, social e educacional que levam a abstrações amplas e complexas, ou seja, a formar conceitos. A *ressignificação* está associada a um novo significado ao que se acreditava anteriormente, o conhecimento de novos signos e símbolos que modificam a concepção inicial. Após uma visão mais crítica, reflexiva e consciente sobre o assunto ou objeto de conhecimento com outras pessoas e com a sua cultura, no decorrer do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a atenção, memória, pensamento e linguagem, realizadas nas interações sociais, há o acréscimo de novos e diferentes significados aos significados iniciais os quais são reconstruídos, ou seja, ressignificados (VYGOTSKY, 2009).

O problema central que apoiou e apoia a pesquisa está em como desenvolver práticas de ensino dialógicas que auxiliem no desenvolvimento da reflexão, compreensão e aprendizagem dos conteúdos voltados à realidade social, cultural, política e econômica, tendo como ponto de partida o contexto e a vivência dos alunos, sendo estes essenciais para a emancipação e inclusão social, numa sociedade hegemônica e ainda de escolas reprodutivistas. Busca-se, assim, o desenvolvimento de uma prática pedagógica dialética, que parta da realidade dos alunos, confrontando todas as nuances presentes em cada situação social, política e econômica, superando o ensino meramente expositivo, de uma escola que tem a dimensão de reproduzir conhecimentos, comportamentos, atitudes e valores, e alcance uma escola com a dimensão de produção pela ressignificação pessoal e coletiva desses conteúdos.

A pesquisa foi realizada em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de tempo integral da periferia de um município do interior paulista com aproximadamente quarenta e cinco mil habitantes. Como foco, estarão as investigações e discussões sobre os conhecimentos, envolvendo todos os alunos da classe e o professor em uma relação de diálogo e de reflexões em busca das formulações e compreensões, usando, como instrumento, as rodas de conversa como espaços abertos de ampliação de percepções, cultura e conhecimento de mundo. Para melhor perceber e analisar os desdobramentos de temas e assuntos em uma roda de conversa, foi eleito o tema “Bairro” para a análise da pesquisa já pensando em um tema que, por ser tão próximo ao aluno, pudesse apresentar as características mais marcantes das rodas de conversa.

É importante ressaltar que o trabalho reflexivo é considerado essencial e deve ser trabalhado desde as primeiras etapas da Educação Infantil, porém, para a proposta de leituras e de vivências que a presente pesquisa apresenta com a instrumentalização teórica e pesquisas dos alunos, tornou-se mais viável a aplicação com esta faixa etária e nível escolar que já realiza leituras não só de escrita, mas do mundo de forma mais autônoma e crítica devido ao repertório amplo de conhecimento da realidade e suas circunstâncias e também da facilidade na exposição de suas ideias.

Os conteúdos do 3º ano e 4º ano do Ensino Fundamental também contribuíram para a escolha, tendo em vista que os temas de História e Geografia

são voltados à cidade, ao bairro e à escola, temas escolhidos para as rodas de conversa durante a pesquisa.

As aulas foram planejadas com vistas nos conteúdos e discussões de História e Geografia, buscando relacionar as vivências, os desafios sociais, culturais e ambientais do local em que se vivem os estudantes, assim como as relações do ser humano com o meio ambiente, sociedade e cultura tão essenciais em sua formação.

Partindo da perspectiva histórico-cultural, mais especificamente em Vygotsky (2009) e seus seguidores Lúria e Leontiev (2017), como também Bruner (1969), Olson e Bruner (2000), o trabalho aborda a linguagem, como discurso interior e intrapsíquico de cada sujeito, formada inicialmente pelas atividades exteriores (sociais) e intersíquicas, fundamental na formação do pensamento e na mediação entre o ser humano e a sociedade.

Para embasar o diálogo como parte essencial do trabalho educativo na busca pela promoção da reflexão e da autonomia dos alunos como também da sua emancipação, parte-se de Freire (1977, 1996 e 2005). Para fundamentar o trabalho com a linguagem oral partindo do enfoque da linguagem como construção social e produto ideológico, foram considerados os estudos de Bakhtin (2010).

Outros trabalhos foram utilizados neste projeto para ampliação das reflexões sobre o processo histórico do ensino dialógico e de práticas de ensino já pesquisadas e/ou utilizadas na escola, como os trabalhos de Marrou (1966), Lobrot (1973), Aranha (2006), Manacorda (2001), Cambi (1999), Gauthier; Tardif, et.al (2010), Souza et. al (2006) e algumas considerações de Ryckebusch (2009), sobre as rodas de conversa.

Para fundamentar o planejamento mais sistemático e modelização das rodas de conversa, foi utilizada a teoria de Bronckart (2009) e Dolz e Schneuwly (2004), para as reflexões didáticas necessárias ao planejamento das situações de comunicação das rodas de conversa. Por ser classificada como um gênero oral, faz-se necessário buscar o que até o momento foi legitimado sobre este gênero para assim utilizá-lo como uma estratégia de ensino, compreendendo a necessidade do planejamento consciente, capaz de proporcionar mudanças significativas nas relações de ensino e na compreensão dos conteúdos ensinados.

A metodologia do trabalho seguirá os estudos de Sampieri et al. (2013), Franco (2005) e Thiolent (1997), embasando a pesquisa-ação e pesquisa qualitativa

como também no delineamento do processo de análise dos dados e apresentação dos resultados, e Demo (1985) quanto ao método dialético.

A pesquisa é importante, pois muito se discute sobre um ensino crítico e emancipador, inclusive nos documentos de políticas públicas brasileiras, mas poucas práticas de transformação são vistas no cotidiano escolar. Sabe-se que há a necessidade de inversão da escola da formação de doutrina e adaptação ao sistema social dominante para a escola das dinâmicas de cooperação, reflexão, compreensão, diversidades sociais e culturais. Mas o desafio está em como formar indivíduos capazes de refletir a sua realidade, críticos perante a mesma, participantes e transformadores das práticas sociais, que superem o quadro de desigualdade, exploração e injustiças.

As rodas de conversas, uma das grandes práticas de diálogo e interação com o outro, pouco são vistas na escola. O ensino ainda está na relação diretiva entre professor-aluno, em que o professor transmite o que sabe e o aluno recebe o conhecimento, de forma passiva. O saber dialogar e aprender com esta interação é algo ainda mais distante, principalmente na época atual em que pouco se tem contatos e diálogos com o outro devido à grande imersão tecnológica que deixou ainda mais difícil as relações humanas (MOURA; LIMA, 2014).

A intenção desse trabalho não é culpar o professor, pois também somos resultado desse sistema, mas se espera discutir possibilidades de trabalho que ultrapassem imposições. Espera-se que os professores usem da autonomia relativa da escola e de sua própria, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, e que considerem os estudantes como agentes conhecedores de sua realidade, com possibilidades de interpretar e interferir nas demandas externas de reprodução e que saibam utilizar a linguagem - a fala e os argumentos - como parte de suas lutas sociais, econômicas e culturais.

O objetivo geral dessa pesquisa é sugerir práticas pedagógicas em rodas de conversa que auxiliem no desenvolvimento da linguagem e do pensamento como também na formação de conceitos dos alunos, voltadas para a aprendizagem compreensiva e crítica por meio do diálogo, reflexões e ações embasados no conhecimento científico, porém relacionados ao contexto sócio-histórico-cultural dos alunos, assim como em sua situação nesse contexto.

Os objetivos específicos, necessários para alcançar o objetivo geral, visam realizar o levantamento histórico sobre o diálogo e a reflexão dos alunos ao longo da

história; realizar o estudo bibliográfico e teórico sobre o ensino dialógico e das rodas de conversa como estratégia de ensino para a compreensão do mundo circundante e da emancipação relacionada ao desenvolvimento do pensamento e linguagem e à formação de conceitos, tendo como referência a teoria histórico-cultural; sistematizar e organizar essas práticas; aplicar e analisar as rodas de conversa, verificando se atendem ou não as hipóteses da pesquisa; elaborar uma Roda de Conversa digital, que é o produto educacional dessa dissertação, requisito para a formação no mestrado profissional.

A roda de conversa virtual visa possibilitar, tanto ao professor como ao aluno, uma oportunidade de participar de uma roda de conversa voltada ao ensino dialógico, que tem como ponto chave a problematização e a possibilidade de confronto do que se tem elaborado com outros pontos de vista e conhecimentos para assim constituir o seu.

Foi realizada uma pesquisa-ação participante e assim realizada com o rigor do método qualitativo, analisando as particularidades do processo de ensino e aprendizagem de forma crítica e relevante num grupo específico, relacionando com as teorias existentes e realizando relações entre elas, de forma cíclica.

A pesquisa-ação foi realizada por meio de observação e participação do pesquisador na aplicação, coleta, análise e interpretação dos dados em uma sala de 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal do interior paulista. Foram feitas gravação de áudio das discussões das rodas de conversas oriundas das aulas planejadas, visando ao registro do diálogo e a captura das ressignificações de conhecimentos e ideias, assim como algumas observações no planejamento das rodas quando necessárias. Os áudios foram transcritos e utilizados no confronto entre a teoria e os dados empíricos como comprovação ou refutação das hipóteses da pesquisa.

Levando em consideração que a sociedade é contraditória e que a consciência é determinada pela base material, histórica e social, a pesquisa foi realizada tendo como base o método dialético e, em todos os momentos de discussão, buscou a contraposição e contradição de ideias presentes nesse mundo material, relacionando diversas nuances da nossa realidade atual e histórica (DEMO, 1985).

A análise dos dados e o confronto com a literatura foi a sustentação das discussões da dissertação, como também para a criação da Roda de Conversa

virtual, produto dessa pesquisa, demonstrando as práticas dialógicas e ensino compreensivo, que será disponibilizada em meio eletrônico.

É necessário enfatizar que não foram utilizadas imagens dos alunos e do professor da pesquisa, porém, como os momentos de rodas de conversas foram gravados em áudio e apresentaram muitos pontos positivos, estes mesmos foram utilizados, de forma editada, na roda de conversa virtual para exemplificar e criar um ambiente dialógico nos momentos de problematização desse jogo.

No decorrer da pesquisa, foi possível perceber que a Roda de Conversa é uma estratégia didático-metodológica capaz de ensinar os alunos a pensarem mais sobre os conhecimentos científicos e os relacionar a outros aspectos de sua vida, possibilitando a exposição e discussão de ideias, além de desenvolver o saber ouvir e argumentar, abrindo espaço para a ressignificação desses conhecimentos e os tornar ainda mais compreensíveis e aplicáveis no contexto sócio-histórico-cultural. Acredita-se que, assim, os alunos terão maiores oportunidades de transformar a sua realidade e serem agentes sociais, atuantes e críticos.

No capítulo 1, é apresentada uma breve reflexão sobre a história da educação e suas implicações no ensino dialógico e em estratégias que promovem a reflexão, o uso da palavra, a linguagem e o desenvolvimento do pensamento.

O capítulo 2 traz a reflexão sobre o ensino dialógico e sua relação com o processo de compreensão do mundo e de emancipação dos alunos, tendo em vista as relações do pensamento e linguagem na formação de conceitos que caminham das relações interpessoais para a intrapsíquica, demonstrando os aspectos das rodas de conversa que podem auxiliar nesse movimento.

O capítulo 3 traz, conforme Bronckart (2009), a modelização das Rodas de Conversas, planejamento e ações docente necessárias para a realização de um trabalho pedagógico com objetivos delineados e caminhos para alcançar resultados significativos nas discussões para evitar a permanência em crenças pessoais e não coletivas.

O capítulo 4 descreve os caminhos e metodologia da pesquisa, assim como o público atingido e a realidade vivida. Apresenta, também, a discussão e análise dos dados de pesquisa e os resultados alcançados, com a utilização planejada das rodas de conversa.

O capítulo 5 apresenta a descrição do produto educativo desta pesquisa de forma detalhada e as formas de trabalho em sala de aula com os alunos.

1- AS RODAS DE CONVERSA: história e suas implicações

O mínimo que se exige de um historiador é que seja capaz de pensar a história, interrogando os problemas do presente através de ferramentas próprias de seu ofício. O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do tempo, participando criticamente na renovação da escola e da pedagogia (NÓVOA, 2010, p.9).

É com a reflexão de Nóvoa (2010) que se inicia esse resgate histórico, levando em consideração que a discussão histórica proposta por essa dissertação é fundamental para a compreensão e análise da dificuldade de realização de uma prática que, aparentemente, é simples, como a atividade dialogada na escola de hoje, mas que exige muito empenho e quebras de paradigmas.

Realizar uma prática pedagógica que caminha para a construção coletiva por meio do diálogo e da reflexão é um objetivo bastante divulgado nos documentos oficiais da educação e nas formações de professores, porém não é muito aplicada, pois, como muito postula Jerome Bruner:

ao se elaborar teorias sobre a prática da educação na sala de aula (ou em qualquer outro contexto, se for o caso) seria melhor levar em consideração as teorias populares que aqueles que do processo de ensino e aprendizagem participam já possuem (BRUNER, 2001, p. 54)

É preciso ter cuidado para que essa estratégia, ao ser levada para a sala de aula, não se esvazie no espontaneísmo, permanecendo apenas nas falas dos alunos, sem as devidas reflexões teóricas e intervenções do professor, garantindo o caminho a seguir sem se desviarem da construção do conhecimento e sua aplicação no cotidiano. É preciso também que não se desconstrua no tradicionalismo “disfarçado” ainda centrado no professor, com mudanças apenas de disposição espacial ou do formato de aula diferente, permanecendo ainda em uma metodologia de pergunta e respostas prontas, memorizadas, em um sistema de educação bancária, de depósito de conhecimentos e não de uma construção coletiva que une as diversas culturas e conhecimentos dos alunos e professores aos saberes elaborados histórico e culturalmente.

Para iniciar a discussão sobre as rodas de conversa, é importante considerar as implicações históricas que moldaram a educação no ocidente e que refletem até hoje em nossa educação e nas práticas educativas presentes na escola.

As concepções de criança, em cada época histórica, também revelam as dificuldades do estabelecimento do diálogo e reflexão entre os que ensinam, os mais velhos, e os que aprendem, os mais novos. Essa relação unilateral de ensino sempre esteve presente nas relações educacionais e permanece presente até os dias atuais.

Muitas mudanças de paradigmas educacionais ocorreram ao longo da história, com momentos de superação da pedagogia tradicional e da visão imparcial da criança no processo de aprendizagem como também de retrocessos. Hoje, a criança já é vista com suas particularidades e não mais como um adulto em miniatura, como foi vista por muitos séculos. Porém, as raízes históricas ainda permeiam as práticas pedagógicas contemporâneas, entrando em confronto com novas teorias e caindo em contradição em diversos momentos.

A dificuldade nos avanços democráticos é mais uma característica de nossa história, e as formas tradicionais de ensino, traduzidas em um ensino pronto e repleto de ideologias, mantêm o ensino de forma expositivo e não discutido, como uma necessidade de confirmação, cada vez maior, das hegemonias de poder e controle social. Não é impor esta ou aquela ideologia, substituir uma por outras, mas criar pessoas que sejam autênticas e emancipadas dos grilhões sociais e/ou culturais.

Para melhor compreensão da nossa situação atual, serão levantadas algumas dessas fases históricas com foco nas teorias e práticas que modificaram as concepções de educação e contribuíram para a abertura do diálogo e da participação do aluno em sua própria aprendizagem, gerando mudanças nas relações educacionais e nas relações sociais que, aos poucos, foi se tornando mais crítica, racional e coletiva. Em meio a contradições e conflitos da sociedade, da política e da economia, como também da visão de homem e educação de cada momento, a relação entre educador e educando também foi transformada.

Nos estudos de História da Educação, vários autores (Cambi, 1999; Manacorda, 2001; Aranha, 2006; Souza et al., 2006; Gauthieur; Tardif, 2010) indicam que, por muito tempo, a criança foi vista como um adulto em miniatura a qual deveria aprender e seguir o que os adultos falavam e ensinavam; a educação e

aprendizagem aconteciam, pois, por meio da observação e imitação dos costumes já existentes, sem direito à voz e à palavra criativa ou de contestação.

Na linha da civilização ocidental, a qual “pertencemos”, percebe-se que a educação foi sempre destinada às crianças filhas de famílias nobres ou de pais militares. As demais crianças, filhas de escravos, permaneciam escravas; as crianças filhas de serviçais e comerciantes permaneciam prestando serviços aos nobres e militares. Os espaços escolares eram destinados aos filhos do sexo masculino, das famílias nobres e militares. As meninas e as crianças pobres ou escravas não iam à escola. Aliás, as meninas ficavam em casa, junto às mães que serviam à nobreza. As mulheres nobres permaneciam em seu lugar no interior da casa, chamado, em grego, de *gineceu*, “o lugar da mulher”.

Em uma análise histórica, é possível perceber e entender porque isso perdura até os dias atuais no Brasil, tanto nas grandes cidades, como, principalmente, no interior e sertão do país. Embora busquemos na Antiga Grécia, com Sócrates (século V), as bases do ensino dialogado, veremos que, ao longo da História Escolar do Brasil, os educandos sempre foram “receptores passivos” da ação de ensinar e aprender, mesmo quando se adotou a prática de dinâmica de grupo ou do estudo em grupo. Somente na segunda metade do século XX e primeiras décadas deste século XXI que o estudo em grupo, dentro da sala de aula, tomou a forma de “rodas de conversas”. Como se realizam? Qual o fundamento teórico? Quais os resultados? Esse é o caminho desta pesquisa-ação que iremos explicitando e analisando ao longo de todo o nosso trabalho. Começemos, portanto, com o contexto histórico até nossos dias.

1.1 Da educação primitiva à Idade Média: a base da educação de tradição e ao ajustamento social

Na sociedade primitiva e até hoje, em algumas tribos mais isoladas, a educação é voltada ao ajustamento da criança à sua comunidade:

O ritual de iniciação é uma pedagogia que vai do grupo ao indivíduo, da tribo aos jovens. Pedagogia de afirmação e não de diálogo: por isso que os iniciados devem permanecer silenciosos quando torturados. Quem cala consente. Em que consentem os jovens?

Consentem em aceitar-se no papel que passaram a ter: os membros integrais da comunidade (ARANHA, 2006, p. 37-38).

Nossa mais primitiva forma de educação reflete a nossa aceitação passiva dos ensinamentos dos mais velhos, dos adultos. A educação, de início, consistia em um caráter prático, adquirindo conhecimento por meio da imitação. As crianças utilizavam os mesmos instrumentos dos adultos, em miniatura, como um meio de aprender imitando a vida adulta. O ideal pedagógico era de ajustamento ao que a criança deve ser, recebendo as formas de idear e de associar as coisas impregnadas de ideias e sentimentos elaborados pelas gerações anteriores, sem espaço para contestação ou transformação. Era importante moldar a criança aos ideais da tribo, pois, em meio a uma sociedade sem classe, da sociedade primitiva, o que se pretendia era homogeneizar seus membros e formar uma comunidade fortalecida em seus preceitos e regras (MELLO, 2006).

Por muito tempo, a educação teve esse caráter. A transição das sociedades primitivas, sem classes, para as civilizações de sociedade de classes, alterou as formas de vida das comunidades e consequentemente a educação. Marcada, nesse momento, pelo crescente excedente do trabalho devido à introdução de instrumentos e animais na produção agrícola, a possibilidade do ócio surgiu nas sociedades e o tempo para a reflexão e para a criação do homem foi um dos maiores avanços da humanidade, sendo constituídos os primeiros rudimentos da ciência, cultura e ideologia, porém isso veio dividindo quem trabalha de quem pensa, ampliando a ideia da escravatura (MELLO, 2006).

A Grécia é mais uma das civilizações que mais teve influência na educação do ocidente. A Educação grega sempre esteve muito atrelada às tradições religiosas e míticas de seus ancestrais, transmitidas aos mais novos de forma oral. Nos tempos de Homero e Hesíodo, séculos XII a VIII a.C., os valores morais da sociedade eram ressaltados pelas epopeias e cânticos que transmitiam os valores dos deuses em busca pelas virtudes do guerreiro belo e bom, que cuidava do corpo e também do espírito. Seguindo os ensinamentos dos mais velhos ou com seus preceptores, a formação moral era a questão central, voltada sempre a concepção mítica da tradição da Grécia (ARANHA, 2006).

Neste período, as crianças eram educadas pela família e cuidadas pelas mulheres; e os meninos seguiam os preceitos do pai a quem deviam obediência. A criança crescia em casa, sob o reino da mulher, como esposa e mãe, porém

submissa e invisível socialmente. A criança, assim como a mulher, era colocada à margem da vida social, sendo o pai a autoridade que decide o seu papel social, inclusive de reconhecê-la ou abandoná-la: a criança não era respeitada em sua individualidade, pelo contrário, muitas vezes sofria violências e era submetida a trabalhos, estupros e outros tipos de exploração. O menino, a partir dos sete anos, era inserido em instituições públicas e sociais, garantindo a eles uma identidade, uma função e também proteção. A menina não recebia educação formal, mas aprendia os afazeres da casa e os trabalhos manuais com a mãe ou com outra serviçal (CAMBI, 1999).

Mesmo com a crise da aristocracia rural e a ascensão dos comerciantes, o que introduziu a escrita, a utilização da moeda, a criação de lei escrita por legisladores e a formação das cidades-estados, poucas mudanças foram significativas na demanda educacional da Grécia. O que se nota é a ampliação ainda mais da educação como meio de afirmação dos costumes e cultura existentes, mas que ainda não atendia a todas as crianças. Os filhos homens desses novos aristocratas passaram a receber instrução dos adultos com o saber por eles elaborado, enquanto os filhos dos servos permaneciam com a educação realizada pelos pais que passavam seus ofícios a seus descendentes (ARANHA, 2006).

Os gregos, no entanto, foram importantes personagens do diálogo e da reflexão. Segundo Tardif (2010), a Grécia foi a primeira civilização a abandonar as tradições da sociedade arcaica e a apresentar o pensamento abstrato, teórico, o conhecimento especulativo, a ciência e a formação geral da tradição intelectual e científica do ocidente, assim como da democracia.

O homem grego passava o dia fora de casa, trabalhando, fazendo compras e conversando com os amigos sobre política e outros assuntos. O diálogo está em sua raiz. As mulheres ficavam em casa e tinham um importante papel na administração do lar, mas não nas discussões políticas como o homem. Foi na Grécia que o homem foi fortalecido e a razão advinda de suas reflexões de mundo e da sociedade começaram a tomar importância (MELLO, 2006).

Tardif (2010) enfatiza que essas discussões em praça pública para decidirem seus destinos políticos não eram abertas a todos, somente aos cidadãos, à elite, que totalizava nesse período aproximadamente um quinto da população. Era uma democracia para poucos, mas:

a originalidade dos gregos reside na sua vontade de compreender o que lhes acontece, de traduzir essa compreensão em novo tipo de linguagem: o discurso racional (TARDIF, 2010, p. 38).

É importante ressaltar que essa racionalidade não era dirigida às crianças, somente aos adolescentes e adultos, mas essa prática auxiliou na valorização do pensamento racional, da lógica e das discussões com coerência, como também da palavra e do ser humano.

O aparecimento das pólis também é ressaltado por Mello (2006), enfatizando que, nos espaços em praça pública (Ágoras), haviam muitos debates sobre os problemas públicos, colocando a palavra do homem, os conflitos apresentados e as argumentações como ponto chave do conhecimento, criando uma nova visão não mais mítica, mas ampliando o conceito do homem, como primeiramente um ser racional, colocando a razão como instrumento a serviço do próprio homem. Este, certamente, é um outro marco do diálogo e da reflexão grega.

Ao longo dos séculos V a IV a.C., inicia-se, na Grécia, a crescente reflexão antropológica da moral e da política, pois antes as discussões giravam apenas em torno da *Physis* (da natureza). Não mais se justificava o caráter aristocrata na ordem divina e, assim, foi relacionado à virtude da coragem de guerra e à capacidade de discutir e deliberar nas assembleias. A escola intensificou suas ações aos mais nobres, sendo ainda mais elitista e voltada aos meninos. Alguns meninos eram direcionados à aprendizagem militar, para usar armas, preparar seu corpo para as batalhas e outros ofícios de guerra. Geralmente, o filho mais velho era direcionado à aprendizagem da oratória e da formação política, dando continuidade à posição da família na sociedade. Os meninos mais pobres aprendiam os ofícios no próprio local de trabalho, não na escola. Mais uma vez esse modelo reproduzia os conhecimentos já existentes, a hegemonia de poder e a determinação de seu papel na sociedade (ARANHA, 2006).

Essa mesma estrutura socioeducativa vamos encontrar no Brasil até o período da República.

A educação nunca foi uniforme e estática. Ela está em transformação e tem as características da sua sociedade. Mesmo dentro da Grécia, a educação era conflitante. Em Esparta, a ênfase era na educação física, na formação de guerreiros que devem ser sujeitos de comando, suportando o trabalho, lutas e conquistas. Já,

em Atenas, a formação, além de física, tinha também preocupação com a formação intelectual, e as escolas, de familiar, começaram a ganhar caráter coletivo, com exceção das mulheres que frequentavam os gineceus para aprender os afazeres domésticos (ARANHA, 2006).

A Paidéia grega, século V a.C., tem ideias em práticas educativas anteriores já de formação humana, relacionadas à educação da saúde do corpo e da sagacidade do espírito, estabelecendo leis humanas e não mais divinas, focando na formação do homem, do cidadão que não mais vive preso no passado e ao destino, mas consegue projetar ações futuras de sua ideação (MELLO, 2006).

Vários filósofos surgiram nesse momento, apontando formas de educação que contribuíssem para essa formação mais plena do ser humano. Alguns filósofos gregos contribuíram e contribuem até os tempos atuais em nossa educação, principalmente quanto à formação humana, conhecimento científico, reflexão e também ao diálogo.

Com os sofistas e Sócrates, o ideal de cultura e a educação se afirma de modo orgânico e independente; a educação caminha para o campo teórico, da ciência (episteme), não mais fundamentada apenas na moral (ethos) ou na práxis (prática) numa passagem explícita para *pedagogia*:

[...] de uma dimensão pragmática da educação para uma dimensão teórica, que se delineia segundo as características universais e necessárias da filosofia. Nasce a pedagogia como saber autônomo, sistemático, rigoroso; nasce o pensamento da educação como *episteme* e não mais como *ethos* e como *práxis* apenas. (CAMBI, 1999, p. 87).

De Sócrates (século V) para Aristóteles (século IV), passando por Platão, a Filosofia se afirma como *ciência régia*, articulada à Metafísica (para além da natureza), à ética (atitudes morais) e à lógica (modo de raciocinar corretamente). Esse período é também chamado de “o período áureo da Filosofia Grega”, pois se afasta dos deuses e dos mitos e se fundamenta nos estudos individuais, atingindo a especulação filosófica e científica, com a compreensão dos conceitos.

Sócrates, um grande exemplo da reflexão e do diálogo, traz à tona a necessidade de reflexão interna, da busca pela verdade em cada indivíduo pelas reflexões. O caminho para isso é o *diálogo* do mestre com o educando, no qual primeiro momento do diálogo é também conhecido como *ironia*, porque problematiza

e encaminha o aluno para o estudo e pesquisa; o segundo momento do diálogo é a *maiêutica* (“trazer para fora”, “dar à luz”). A ação educativa de Sócrates é fazer o indivíduo mergulhar cada vez mais nos conceitos verdadeiros para aprofundar-se em seus conhecimentos cada vez mais amplos e universais, com liberdade de pensamento.

O método socrático tem em vista:

um indivíduo em constante amadurecimento de si próprio acolhendo em seu interior a voz do mestre e fazendo-se mestre de si mesmo. A formação humana é para Sócrates maiêutica (operação de trazer para fora) e diálogo que se realiza por parte de um mestre [...] o qual desperta, levanta dúvidas, solicita pesquisa, dirige, problematiza etc por meio do diálogo, que abre para a dialética (para a unificação por meio da oposição, construindo uma unidade que tende a tornar-se cada vez mais rica) (CAMBI, 1999, p. 88).

Platão (427-347), discípulo e herdeiro de Sócrates, também contribui para essa reflexão e avanço na formação humana, porém ele enfatiza somente o campo das *ideias*, demonstrando que é preciso superar as *aparências* do mundo terreno para conhecê-lo em sua *essência*. Para ele, aprender é lembrar, é um exercício espiritual, da alma; consiste em relembrar o que a alma contemplou no mundo das ideias, o qual é anterior ao nascimento da pessoa. Sua filosofia é de base idealista, coloca a prioridade na ideia e não no ser vivido, na experiência deste mundo concreto e nem a abertura de transformação. O filósofo trabalha dois campos de formação:

a formação da alma individual, outra - mais política - ligada aos papéis sociais dos indivíduos, distintos quanto às qualidades intrínsecas da sua natureza que os destinam a uma ou outra classe social e política. (CAMBI, 1999, p. 89)

Aristóteles (384-322), discípulo de Platão, amplia as ideias de seu mestre. Assinala que o conhecimento não pode ficar somente nas ideias e enfatiza a necessidade de experimentação e observação para entender as coisas por elas mesmas. O filósofo estuda toda a tradição especulativa desde Sócrates e elabora sua grande obra a partir da organização dos raciocínios, o *Órganon* que é um conjunto de texto da Lógica (Logos = Razão. Lógica, o que é racional). Articula-se

com a *Metafísica*, *Física*, *Alma*, chegando à *Política*, à *Poética*, à *Ética* etc (CAMBI, 1999, p. 92).

Assim, o conhecimento deixa de estar somente nas ideias individuais e parte para a construção coletiva, partindo de elaborações da experimentação e observação.

O mestre não fala em seu próprio nome, mas em nome de um conhecimento independente de sua subjetividade e de um conhecimento do qual ele é o representante competente junto ao aluno (TARDIF, 2010, p.57).

Para Aristóteles, a virtude - os ensinamentos - são alcançados pela repetição, e a imitação é instrumento desse processo, pois a criança é educada repetindo os hábitos e atos de vida dos adultos, dos mestres (ARANHA, 2006).

Todos estes filósofos foram personagens à frente de seu tempo por enfatizarem a necessidade de uma educação humanista, voltada à formação do conhecimento por meio das percepções e reflexões humanas, assim como a própria experimentação: por fazerem nascer um saber sobre educação e pedagogia com sentido próprio, rigoroso e científico; por fazerem romper a relação docente-discente enquanto autoritária, delineando, assim, uma relação espiritual,

[...] que faz do mestre o interlocutor fundamental de um processo de formação, enquanto o torna íntimo e envolvido em primeira pessoa desse processo, como sublinhado por Sócrates, retomado por Platão e recolocado no centro das escolas filosóficas helenísticas que vêem no sábio um mestre de vida e, portanto, um educador dotado de excepcional carisma e de exemplaridade que induz à imitação” (CAMBI, 1999, p.102).

De Sócrates a Aristóteles, a educação deixa de ter o modelo comunicativo e de interação verbal entre educador e educados e passa ao modelo cognitivo de aprendizagem.

A ênfase não se faz mais sobre a discussão ou o diálogo, mas sobre o conhecimento; não se faz mais sobre a relação verbal entre o educador e o educado, mas sobre a relação do educador e do educado com um saber objetivo, consistente, universal, independente deles mesmos e de suas opiniões variáveis (TARDIF, 2010, p.57).

Embora os séculos V e IV a. C. tenham sido o período de ouro da Filosofia e Política na Grécia Antiga, os filósofos-educadores não mudaram o paradigma da educação: os mais jovens devem imitar o exemplo e o saber dado pelos mais sábios e mais velhos; as crianças não são autônomas no seu pensar e querer e nem são vistas como seres criativos de novas ideias, com capacidade de participar não somente de sua aprendizagem, mas também da transformação de sua realidade. A Educação permanece para os meninos, filhos dos nobres que poderiam participar de um ou dos dois grupos: oratória e política ou preparação militar e defesa da cidade-estado; as meninas tinham sua educação em casa, com a mãe; os filhos dos servos (escravos) eram preparados para os diferentes ofícios.

Porém, a experiência grega torna-se o ponto alto da cultura pedagógica antiga e se transforma em fonte inspiradora por longos séculos de toda a educação do Ocidente Romano. Veremos em Paulo Freire a inspiração de Sócrates para o diálogo, porém ampliado para formação de uma consciência crítica e de transformação.

Além da Grécia Antiga, Roma também teve influência na educação ocidental e permaneceu no mesmo caminho da Grécia, com poucas modificações, devido à colonização da Grécia pelo Império Romano, o que possibilitou o confronto e a junção das culturas.

Roma nos traz uma herança educacional pautada mais na prática. Por se tratar de uma economia agrícola, os filhos, as crianças, aprendiam com seus pais, nas paterfamílias, dentro de suas próprias casas a realizar ofícios rurais, ouvindo os conselhos do pai e repetindo e imitando o que via e ouvia. A mãe tinha importante papel na educação familiar e na primeira educação dos filhos, porém sem participação social. O início da vida social era, na terra, relacionada a sua posse, pois era isso que assegurava os melhores cargos no exército. Em uma cultura de expansão de terras como sinal de poder, as crianças, além dos ensinamentos rurais, tinham ensinamentos mais rígidos da educação militar, tendo como foco a conquista de um povo sobre o outro, da conquista de escravos para garantir produção contínua e vida de ócio.

Quanto à instrução propriamente dita, ele recebia os rudimentos das letras com algum escravo a quem o pai delegava essa responsabilidade. Quando, mais tarde, tivesse de falar no Senado,

ele não pensava na oratória e sim na ação. Antes mesmo de teorizar ou aprender o ofício de bem falar, mediante instruído, ele já tinha o domínio do discurso pela prática da observação (MELLO, 2006, p.46).

Mello (2006) ressalta que, em meio a grande segregação de classes, os Patrícios, grandes latifundiários, monopolizavam o poder e tinham controle sobre seus servos, os plebeus, que eram excluídos da classe dirigente e consequentemente da educação, mesmo que prática do povo romano. Com o aumento do domínio territorial romano e o domínio territorial da Grécia, passaram a perceber a necessidade de aprender a contar, ler e escrever. Fizeram as primeiras escolas, que se chamavam *ludi*, porém como uma função suplementar à educação.

O período helenístico (século III e II a. C.), com a invasão romana e diversos conflitos internos, transformou a cultura grega e tornou a antiga Paidéia em uma educação enciclopédica e, a partir disso, passaram a ser organizadas escolas que visavam a formação do homem culto com a presença das sete artes liberais, formando, mais tarde, o que chamamos de educação humanista. De certa forma, com o domínio da Grécia, buscaram na educação grega, um enriquecimento para sua cultura. Entre o século III até metade do século I a.C., foi dada a substituição dessa escola pela escola de retórica e gramática dos gregos, também destinando-as à educação dos mais ricos, porém tornou-se uma educação formal, sem os valores gregos, embasados nos direitos romanos e nos estudos e repetição dos textos antigos (MELLO, 2006).

No entanto, mesmo com todo vigor empreendido, o caráter prático da cultura romana impediu a cultura grega – sua intelectualidade e genialidade – fosse absorvida por eles (MELLO, 2006, p. 51).

A criança romana, do sexo masculino, era educada para atender às necessidades do estado, respeitar as tradições e os costumes, seguindo normas dos cidadãos tanto na vida familiar como na vida pública.

Cambi (1999) salienta que, aos mais ricos, eram ensinadas a leitura e a escrita bilíngue, na língua vernácula e latim, na escola de gramática e retórica; também buscavam conhecimentos de agricultura, astronomia, religião, geografia, matemática, arquitetura e o estudo da lei das doze tábuas, com ensinamentos morais e códigos civis. Recebiam formação de soldados, pensando sempre em

defender o império em fidelidade ao imperador. Os pobres dedicavam-se à agricultura e ao artesanato; esses ofícios eram ensinados nas escolas técnicas, os *paedagogium*, que treinavam os servos e os artesãos com uma alfabetização a serviço da formação profissional. Diferente da Grécia, Roma avançou na formação profissional em instituições. As mulheres e as meninas permaneciam aprendendo seu papel doméstico de mãe e esposa no interior da casa (Domus = Casa, em Latim).

Percebendo a extensão de seu território, Roma instaura a intervenção do Estado na educação para a formação de uma boa máquina administrativa, com funcionários instruídos. Assim, passam a subvencionar e a controlar a legislação educacional e a ampliação de escolas, como também, mais tarde, no governo de Juliano (ano 362), a contratação de professores, pois queria impedir a disseminação do cristianismo, excluindo os professores cristãos. A ideologia do Estado sobre a educação já iniciava nesse período pautada na ideia de manter a tradição. Porém, gradualmente, com a invasão dos povos bárbaros, a queda do Império e a descentralização do poder do rei, a educação romana foi substituída pela educação cristã. Os cristãos, não só os das terras palestinas, mas os que habitavam em Roma e em outras cidades do Império, foram crescendo em número e em pequenas comunidades, o que levou o Imperador Constantino (anos 324-337), convertido ele próprio à nova religião, a instituir o cristianismo como religião principal do Império Romano (MELLO, 2006).

A igreja, ao lado do Estado, foi assumindo poder social, político e econômico, o que transformou não somente a sociedade, mas também, principalmente, o foco da educação. Inicia-se o período da Idade Média.

A Idade Média (476 d.C – 1453), para muitos autores, não contribui muito para a educação, e não saiu do modelo tradicional de educação, porém foi uma importante transição da sociedade escravista para a feudal, além de trazer novas relações sociais, principalmente quanto à estabilidade das guerras ocorridas na invasão dos bárbaros, ao repovoamento das cidades, que foram abandonadas com essa invasão, como também para a própria conversão dos povos bárbaros, amenizando tantas guerras, com forte influência da Igreja que, nesse momento histórico, passou a compor o poder. Isso consequentemente modificou alguns aspectos educacionais que, apoiados na fé, com a igreja ao lado dos reis e senhores feudais na constituição do poder político, econômico e social, implantaram escolas

cristãs em todo território romano e com uma abertura aos servos para a evangelização e, conseqüentemente, com estudos, mesmo que mínimos, da leitura, escrita (MANCINI, 2006).

As reflexões, amparadas na fé e nas escrituras sagradas perduraram por quase mil anos, porém estas mesmas escrituras e metodologias cristãs trouxeram, mais tarde, novas reflexões sobre o ser humano e seu papel na sociedade.

Nos primeiros tempos do Cristianismo (século I e seguintes), a educação cristã era ensinada nas pequenas comunidades por pessoas que haviam recebido o ensinamento do Evangelho, diretamente, dos apóstolos ou dos primeiros discípulos:

A Educação cristã, no sentido sagrado e transcendente da palavra, não podia, como a educação profana, ser ministrada na escola, mas na e pela Igreja e, por outro lado, no seio da família” (MARROU, 1966, p. 479).

O exemplo dos pais era a principal pedagogia. As crianças deveriam aprender com os adultos da família a História Sagrada, as atitudes de vida cristã e a fé em Cristo. O pai ensinava aos filhos; a mãe ensinava às filhas, principalmente nos trabalhos da casa.

A família cristã é o meio natural em que se deve formar a alma da criança. Consistindo o fundamento principal de toda educação na imitação do adulto, trata-se, antes de tudo, de uma educação por meio do exemplo, mas esta não exclui um esforço consciente da pedagogia religiosa”. (MARROU, 1966, p. 480).

O papel da família era muito importante, mas não se descartava a educação religiosa recebida na Igreja, antes da pessoa ser batizada.

A formação religiosa, evidentemente, não terminava com o ato do batismo: em um sentido prosseguia, aprofundava-se ao longo da vida cristã” (MARROU, 1966, p. 481).

Mais uma vez, permanece o conceito de criança como adulto em miniatura, reproduzindo o conhecimento, no caso religioso, recebido dos adultos, ou seja, de um preceptor.

Esses novos preceitos religiosos judaico-cristãos reinventaram a família, baseada no amor a Deus e não somente na autoridade paterna. Apresenta-se uma

nova concepção de ser humano: solidário, igualitário, com virtudes de amor, humildade, castidade, pobreza, entre outros. O Cristianismo trouxe uma mudança não só política, social e cultural, como também educativa. O pai não é mais visto com temor, mas sim como guia que segue os caminhos do Evangelho, como um ser de confiança e de intimidade. A mãe tem ainda mais presença como apoio e confiança na criação e educação dos filhos, os quais devem ser submissos e respeitosos, porém devem também ser respeitados (CAMBI, 1999)

A mulher passou a ter presença constante na comunidade cristã, porém eram exaltadas a maternidade e as funções educativas dentro da família como os mais específicos da mulher, embora ainda não se abrissem espaços públicos para a mulher na sociedade. A Igreja realiza

uma primeira visão igualitária da mulher na cultura ocidental e assinala uma etapa – embora contraditória, embora incompleta – de seu próprio resgate (CAMBI, 1999, p. 134).

A infância é determinada pela Igreja Cristã como período de ingenuidade e inocência,

mas também retoma as avaliações do mundo antigo, que viam o menino como um ser inferior e irracional, às vezes malvado, por outro lado, oscilando depois – durante séculos e séculos – entre esses dois *topoi* (argumentos) que refletiam bem a dupla tensão que anima o cristianismo primitivo. (CAMBI, 1999, p. 134).

A educação das crianças deveria seguir as orientações morais de seus mestres, dos quais Cristo é o símbolo, como também aprender a linguagem, a retórica e as escrituras para poder conhecer e aprender o Evangelho de Jesus e a Bíblia.

Em Roma, a educação religiosa das crianças cristãs permaneceu na família e na Igreja, convivendo com a educação das primeiras letras nas escolas pagãs (de cultura greco-romana). Essa convivência não foi pacífica. Com o tempo e com os ensinamentos bíblicos na Igreja, os padres cristãos foram se manifestando contrários aos estudos pagãos. Por volta do século III, aparece, nitidamente, essa interdição “Faz-se mister rejeitar, energicamente, todas essas escrituras estrangeiras e diabólicas”. (MARROU, 1966, 489).

Com o renascimento carolíngio, século VIII a IX, surgem as escolas palatinas. Carlos Magno (724 a 814, imperador do ocidente) fez uma escola em seu palácio, em acordo com a Igreja, para meninos do povo e filhos de nobres, que serviu de modelo entre os reinos. Formaram-se também as escolas monacais, episcopais. Eram poucas escolas que atendiam pequena quantidade de alunos e, aos poucos, foram atendendo também meninas, mas com programas educacionais diferentes (GAUTHIER, 2010).

Essas escolas, porém, recuperaram os clássicos e a escola de gramática e retórica, dividindo em *trivium* (gramática, retórica e dialética) e *quadrivium* (aritmética, geometria, música e astronomia). Sendo o *trivium* um ensino de currículo mais comum, e o *quadrivium* mais de luxo, já destinado ao Ensino Superior de acesso aos nobres. Porém, permaneceram na retórica, nas considerações orais e na memorização.

O estudo dos textos gregos foi proibido por muitos séculos, embasadas na patrística, proposta por Santo Agostinho (354-430 a.C.) de que o homem recebe o conhecimento das verdades somente por meio de Deus (MANCINI, 2006).

Somente alguns bispos e clérigos poderiam ler os escritos pagãos (gregos) por estreita necessidade e interpretadas à luz dos ideais cristãos. Assim, as escolas pagãs foram extintas em todo o Império Romano. Surgiram as escolas cristãs, com o conhecimento pertencente à Igreja de forma quase que exclusiva. Permaneceram os estudos religiosos junto aos mosteiros e igrejas, posteriormente junto aos palácios e escolas episcopais para os meninos que queriam seguir a vocação religiosa. As meninas continuavam sua educação em casa, com a mãe. Aos poucos e pela necessidade dos filhos dos nobres como também na nova classe em ascensão (a burguesia), esses espaços religiosos foram aceitando para os estudos, meninos e rapazes “leigos” que não iriam seguir a vida religiosa.

Outras características grego-romanas foram incorporadas nas formações das escolas. Em contato com Cristianismo e herdadas pelo mundo ocidental tivemos a humanização crescente no trabalho disciplinar com os alunos; o modo de se explorar a pedagogia e o ensino, que eram predominantemente particulares, individualizados e realizados na casa do aluno, passou a ser realizado em grupos de alunos. Várias alterações surgiram em virtude dessas raízes escolares: aproveitamento melhor dos recursos de ensino; classes numerosas divididas em pequenos grupos conforme o aproveitamento de cada um e do grupo com sistema

de recompensas; e esboça-se o *ensino mútuo*: “os maiores bisam o serviço do professor e mostram aos menores as letras e as sílabas” (MARROU, 1966, 422).

Destacamos, ainda, o registro, pela primeira vez, do *ensino mútuo* entre os alunos maiores e menores da classe. No percurso da História, outros educadores irão trabalhar essa questão e outros irão retomar o ensino individualizado.

É importante ressaltar que a Educação, desde a Grécia Antiga como em Roma até a queda do Império, e mais tarde no período feudal, era uma educação que caminhava do educador para o educando, cada um em um polo distinto. Na Grécia, a educação era dada pelo pai ou com a mãe, ou em uma relação entre os discípulos e seus preceptores com ênfase nos ofícios e nas epopeias e textos filosóficos. Em Roma, além da educação de casa, eram também educados com os soldados de sua extração social para domínio das artes marciais e defesa do Estado. A criança não tinha voz e nem participação nas discussões. No período feudal, na Idade Média, o pai, servo da gleba, ensinava seus filhos a cuidar da terra, os procedimentos da agricultura, pecuária e artesanato e, algumas vezes, recorria a outros da gleba que tinha conhecimento pleno, teórico e prático do assunto a quem denominavam de mestres. Aos filhos dos senhores, essa mesma relação ocorria com a pajem e com os escudeiros, e o cavaleiro medieval e os ensinamentos religiosos (ALVES, 2017).

Alves (2017) também ressalta que as transformações ocorreram somente no conteúdo do trabalho didático, com as consequências do embate ideológico entre as classes e sociedades nos determinados tempos históricos, sendo que a relação entre educador e educando era vertical, na medida em que aquele retirava seus conteúdos dos textos das obras clássicas, reorganizadas em cada sociedade e tempo histórico, e transmitia aos seus discípulos.

Tardif (2010), em uma análise das sociedades fechadas e as sociedades abertas propostas por Karl Popper (1979), propõe uma discussão sobre esse longo período da educação ocidental. Assim, nessa trajetória histórica, ele assinala a Grécia como a primeira civilização aberta, pois ultrapassou a tradição, a religião e autoridade. Ela opôs-se às regras rígidas, aos costumes e aos modelos de condutas antigos, com os modelos de respostas e modos de vidas prontos, e buscou saberes concretos e racionais. Ao contrário das sociedades fechadas que inibem o pensamento crítico, capaz de julgar e avaliar as ideias coletivas, crenças e preconceitos, Grécia iniciou uma nova forma de educar, mesmo que para poucos,

que é remetida até hoje nas discussões sobre a educação moderna. Roma ainda se enquadra na sociedade fechada, mesmo com a tentativa inicial da relação com a *Paidéia* grega e que se postulou mais ainda com o período feudal.

O diálogo, a reflexão e o pensamento racional teve foco somente na Grécia, e a expansão do Cristianismo foi um importante divisor de águas nesse cenário.

1.2 Do Renascimento à Modernidade: novas formas de ver, refletir, interagir com o mundo e educar

A igreja e a evangelização dos povos bárbaros contribuíram para o reestabelecimento da paz e, aos poucos, a vida social na Europa foi sendo retomada nas pequenas cidades – burgos. O comércio voltou a se estabelecer, uma nova classe econômica começou a emergir, a *burguesia*, assim como um novo sistema, o *capitalismo*. O ano mil (século X) foi uma virada para a educação, com o desenvolvimento econômico, o incremento técnico e a nova classe que começava a exigir uma educação mais enciclopedista, como a dos nobres e a exercer um papel crítico sobre a Igreja e o Estado, enquanto instituições hegemônicas de poder (CAMBI, 1999).

Um dos fatores para esse crescimento foram as guerras da Europa cristã contra os mulçumanos “infiéis” na Terra Santa e em Jerusalém – As Cruzadas (8 batalhas entre final do século XI à segunda metade do século XIII, de 1096 a 1270). Essas batalhas modificaram o cenário do mundo ocidental europeu, pois houve o fim da dominação árabe no Mar Mediterrâneo, o que possibilitou o comércio internacional. Isso levou ao desenvolvimento do comércio ocidental e das cidades. Foram restabelecidas as relações europeias com o norte da África e a Ásia. Nos séculos seguintes, as potências europeias (Portugal, Espanha e Inglaterra) iniciaram as grandes navegações e descobertas; com a liberdade de pesquisar não mais de modo dogmático e religioso, conseqüentemente, apareceram as grandes invenções e houve ampliação do conhecimento sobre o mundo até então explorado.

Outras conseqüências importantes para o desenvolvimento cultural e da educação foram a criação das Universidades na Europa, o retorno aos estudos clássicos e a revisão da religião. Esse período foi denominado *Renascimento*, e trouxe ao mundo uma nova visão, muito mais voltada ao ser humano que ao divino.

Com as Cruzadas, operações militares religiosas com migrações dos povos cristãos para libertar a Terra Santa, Jerusalém, dos muçulmanos que impediam a peregrinação cristã, as obras de Aristóteles são redescobertas, já traduzidas pelos árabes e comentadas pelos muçulmanos e judeus. A transformação necessária da Patrística, nesse contexto de reformas, com os ensinamentos puramente na fé, para a Escolástica, conciliando a fé e a razão recorrendo ao uso dos clássicos gregos, abriu espaço para críticas e pensamentos contra as interpretações e postura da Igreja. Trabalhando na dialética, nas contradições, expondo problemas e levantando argumentos prontos, pautados na fé e em leis divinas para convencer o leitor, a escolástica concretizou, assim, um método de pensar, porém com leis minuciosas, presas exageradamente no campo teórico, tornando o pensamento puro verbalismo. Essa forma de ensino marcou a próxima fase histórica e promoveu muitas discussões e críticas dos novos intelectuais que surgiam na época, já com o olhar da razão prática que a burguesia em ascensão, com o renascimento do comércio, guiava seus negócios (TARDIF, 2010).

As mudanças da economia, de sistema feudal para as novas aberturas de comércio e ascensão da nova classe (a burguesia), assim como a derrubada de Constantinopla pelos turcos, também aceleraram esse processo que, por decorrência, desabrochou “um sistema de Estado que não seguia mais as ordens cristãs”, pois “o homem se voltou para o próprio homem, o renascer da humanidade e a supremacia da razão” (MANCINI, 2006, p.76 e 77).

É importante considerar o que Gauthier (2010) enfatiza sobre o Renascimento, que foi, na verdade, uma longa passagem da Idade Média aos tempos Modernos com muitas críticas, porém poucas práticas reais de transformação. O homem continua sendo o filho de Deus, cristão, porém tendo a liberdade de transitar entre o céu e a terra. Com isso, há o progresso da ciência e da tecnologia. O homem, com sua liberdade, age com a razão para tomar posse da natureza. O cisma do papado do ocidente, na separação da Igreja com um papado em Roma e outra na França, enfraquece ainda mais a igreja católica.

A Reforma Protestante, mais tarde, tem grande influência nessas transformações não somente religiosas, mas também política e pedagógica, e levou a juventude nobre e burguesa a ter contato com a língua e autores latinos e a novas ideais de mundo e valores. Vários intelectuais iniciaram uma crítica ao conhecimento livresco e embasados na fé cristã, da escolástica. As críticas à escolástica, os novos

valores humanistas do homem em um universo de dimensões infinitas, transformam as finalidades educativas com um modelo de educação esclarecida, tendo como base a ciência e as técnicas (SIMARD, 2010).

Nesse período, destaca-se Rabelais (1493-1553), médico e pensador de sua época e Erasmo (1466 -1536), pensador de mentalidade cosmopolita, criticando o método da escolástica, classificando-o como ineficazes, pois prende na repetição das doutrinas e não na interpretação. Rabelais enfatiza o saber enciclopédico, de conhecimento de tudo o que a ciência propõe e a necessidade da leitura dos clássicos direto pelos educandos. Já Erasmo faz uma distinção entre mestre e educando, ressaltando a necessidade de o mestre saber tudo e não o aluno, pois é ele quem escolhe o que é melhor pra ensinar. Ambos apelam à escuta entre professor e aluno e dão um novo olhar para a criança com suas individualidades e seus talentos, assim como também abrem um espaço à educação da mulher, porém ainda modesta, pois preservam seu papel de boa cristã, esposa e mãe, assim como das crianças que, mesmo dando a importância à educação desde a tenra idade (três e quatro anos), seus programas direcionaram a crianças entre 10 e 15 anos (MANCINI, 2006).

Em meio a tantas transformações de ideias, das Ciências e das Artes, com a revisão da religião predominante - Reforma Protestante (século XVI) - e a ascensão das novas classes sociais, como a burguesia, a educação sofreu significativas mudanças e, segundo Manacorda (2001), surgem várias utopias, que visam à educação para todos e o ensino na sua própria língua, entre outras.

A educação, nesse contexto, ficou mais reflexiva e voltada aos valores greco-romanos, com menos parcialidade religiosa. A nova e emergente classe social solicitava melhores condições de ensino, ampliando o acesso às literaturas, à própria Bíblia e à leitura, pois era fundamental que todos tivessem esse mesmo conhecimento.

Inicia-se, nesse período, uma nova sociedade aberta, que tenta fugir da tradição, porém ainda somente na ideia, e não em práticas efetivas.

1.3 Da modernidade ao mundo contemporâneo: desafios de novas concepções pedagógicas.

A Educação Moderna, com início no século XVI, tem como contexto a revolução política do nascimento do Estado moderno, centralizado e soberano, fortemente, ligado à figura do rei. Tal centralização favoreceu o controle do Estado sobre as instituições e poucas mudanças aconteceram no cenário educacional.

Ainda no século XVI, dá-se a uma grande ruptura com a Igreja Católica, a partir da revisão dos dogmas, determinações e formalidades da Igreja por Lutero, monge católico da Alemanha. Essa revisão tomou corpo de protesto contra várias questões, sobretudo, a respeito da corrupção que havia em Roma, sede da Igreja. Não sendo atendido pelo Papa em suas solicitações de mudança e tendo em vista sua insistência nos protestos, Lutero acabou sendo excomungado da Igreja Católica. Com a sua excomunhão, surge um novo grupo religioso que ficou conhecido como a *Reforma Protestante*, tendo Lutero como seu líder.

Esse ramo “reformado” se ampliou no norte da Europa, principalmente na Alemanha e teve vários seguidores formando vários grupos religiosos, todos eles interessados na educação das crianças, na liberdade de expressão e de leitura da Bíblia. A proposta era a educação das crianças nas primeiras letras para poderem ler e compreender a Bíblia, conjunto de livros sagrados considerados a Palavra de Deus Revelada.

Para enfrentar essa grande ruptura religiosa, a Igreja Católica empreendeu um movimento que ficou conhecido como “Contrarreforma Católica”. A ordem criada nessa época, a Companhia de Jesus, cujos membros são conhecidos como jesuítas, é uma ordem religiosa fundada em 1534 por Inácio de Loyola, logo após a Reforma Protestante (século XVI). A ordem ficou conhecida como “*Ordem dos Jesuítas*” e sua missão era de ser uma forma de barrar o avanço do protestantismo no mundo. Formavam uma “milícia religiosa e docente” não somente para educar, mas principalmente para combater o protestantismo (GAUTHIER, 2010, p. 130).

As colônias dos países europeus sofreram as mesmas consequências dessas reformas na Europa e também a mesma educação. Os primeiros jesuítas chegaram ao Brasil no ano de 1549, com a expedição de Tomé de Souza. Os jesuítas se tornaram grandes defensores da Igreja, de seus valores, dogmas e doutrina. Em Portugal, chegaram a ter creche para cuidar de crianças órfãos, tendo em vista a

sua evangelização por meio da educação. No Brasil, vieram com a missão de evangelizar as crianças indígenas, ensinar a Língua Portuguesa e Espanhola e os costumes europeus (ARANHA, 2006).

Antes das missões jesuíticas, o Brasil era povoado somente pelos nativos, pelos índios, e a educação estava vinculada ao processo de socialização dos indivíduos em sua cultura, repassadas entre pais, parentes e grupo social, sem ter um sistema institucionalizado, porém como um cosmo, com uma cultura bem diferente do mundo greco-judaico-cristão dos seus colonizadores.

Segundo Caleffi (2004), os registros dessa época são dos próprios europeus, que por aqui passavam e, às vezes, permaneciam, portanto com as visões deles e não da própria comunidade local. Esses documentos revelam que estas sociedades eram organizadas de acordo com parentescos, sem um rei ou Estado, mas que havia um grande respeito aos mais velhos e seus saberes, sendo que estes educavam os mais novos por meio da tradição oral, de uma forma muito diferente da tradição escrita. Não havia líderes absolutos; os anciãos eram respeitados em sua sabedoria, porém, em momentos de necessidades de combate, os mais jovens também tinham suas características respeitadas, pois eram mais fortes, corajosos e desempenhavam funções e saberes que eram essenciais a comunidade.

Caleffi (2004) também ressalta que, nessa sociedade de parentesco, todos estavam inseridos, todos estavam unidos em busca da melhoria da comunidade e, assim, divididos somente em questões de funções relacionadas a sua condição sexual e a sua maturidade. Tinham todo o conhecimento necessário para desenvolver as atividades daquela cultura e para participar ativamente da sociedade, em uma relação de reciprocidade e em busca de resolução das necessidades para todos. A educação era assumida por todos, e todos sabiam e podiam transmitir seus saberes aos outros, em todo o momento da vida, desde a mais tenra idade até aos mais velhos, dependendo de sua responsabilidade e maturidade. Mesmo ainda baseada em mitos, construídos pelos seus ancestrais, a formação dos índios brasileiros trazia todo o universo cultural. Era uma educação baseada no tempo e no espaço como também nas relações e atividades cotidianas, voltadas às necessidades da comunidade e de colaboração. As crianças eram educadas, estritamente, na oralidade e na relação com o fazer, com a prática daquela determinada sociedade.

Na carta de Vespúcio (1502) a Lorenzo di Pietro Medice, a impressão que ele passa em seu relato é que essa era “uma sociedade sem leis e sem fé”, bastante diferente do que se vivia nessas comunidades (VESPÚCIO, 1502, apud CALEFFI, 2004, p.35).

Esse trecho das reflexões históricas retoma a educação primitiva descrita no início do capítulo, mas essa retomada é essencial para situarmos o Brasil antes dos jesuítas. Com a chegada dos jesuítas e com a imagem e visão que os povos europeus tiveram dos indígenas que aqui habitavam, diferente do que realmente acontecia, muitas imposições modificaram toda a educação e rumos dessa sociedade.

Os jesuítas implantaram, nas pequenas escolas brasileiras e depois em grandes colégios, a proposta de educação medieval baseada em São Tomás de Aquino. Portanto, o ensino era focado no professor que, autorizado pela Igreja, transmitia a cultura e educação europeias aos povos conquistados pelos portugueses e espanhóis. As raízes da educação religiosa medieval prevaleceram na educação brasileira até a metade do século XX nas escolas oficiais, quando se deu a criação da primeira Lei de Diretrizes da Educação Nacional – LDB nº 4024/61, aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República em 20 de dezembro de 1961, que modificou a estrutura educacional, voltando a reponsabilidade ao Estado e as suas formas de ensino.

Retomando a História, no final do século XVI e começo do século XVII, o resgate das “humanidades”, faz surgir, na Europa, estudiosos individuais, filósofos e cientistas. Entre eles, destacamos Descartes (1596 a 1650), filósofo, físico e matemático francês; Bacon (1561 a 1626), político, filósofo, cientista, ensaísta inglês e nobre; Locke (1632 a 1704), filósofo inglês, e Comenius (1592 a 1670), bispo protestante da Igreja Morávia, educador, cientista e escritor checo. Na Pedagogia, é considerado o fundador da didática moderna. Esses estudiosos marcam o século XVI e XVII com suas propostas, longe das instituições escolares, porém, com visões mais abrangentes em relação ao conhecimento e ao ensino.

Com o avanço dos estudos científicos inaugurados nesse novo tempo, por Descartes, o conhecimento passou a ser visto como poder de controle científico sobre a Natureza. Essa *visão científica* tinha a razão bem dirigida para encontrar a verdade e o método de estudo era realizado por meio de deduções. O pensamento

de Descartes tinha raízes em Platão, Aristóteles (séc. V e IV a. C) e em São Tomás de Aquino (Idade Média).

Bacon e Locke fundamentaram o caráter estéril da lógica aristotélica (predominante nos estudos e escolas), com o *empirismo* e *racionalismo*. Fizeram surgir uma nova didática interessada em proporcionar boas experiências a seus alunos para que usem corretamente a razão, saindo do “dedutivismo inato” da natureza humana, assinalado por Descartes. Ambos, Bacon e Locke, consideram o conhecimento como algo que necessita de experimentação e comprovação, e não mais de ideias gerais das coisas (raciocínios dedutivos). O aluno passa a *observar* e a *fazer*; no entanto, não deixa de reproduzir técnicas previamente estabelecidas para o ensino de cada conceito (ARANHA, 2006). Continua o velho ditado medieval do “magister dixit” (o professor falou).

A observação e experimentação passam a ser peça fundamental do conhecimento, com mudanças inclusive na Arte. A mudança da economia, queda do feudalismo, busca de comércio, a expansão marítima e muitas invenções fizeram vários filósofos pensarem em uma nova educação voltada à formação de um novo homem, como também proporcionar uma nova visão de criança, separando-a do adulto e já falando em amadurecimento gradual das mesmas (ROTTERDAM *apud* ARANHA, 2006).

Nessa época, várias escolas passaram a ensinar o que achavam que era compreendido pela criança *com o uso de mapas e ilustrações*. Na leitura e escrita, houve a inserção do ensino da primeira língua; enfocava-se o *método fonético*, privilegiando o som ao nome da letra, com menos verbalismo, memorização e erudição estéril. Pela tradição medieval, a criança ainda era vista como um ser que necessita de uma “autoridade (benévola ou malévola) que o oriente, o dirige e o condiciona, decide por ele” (LOBROT, 1973, p.229)

É com Comenius, no século XVII, que o ensino passa a ser pensado sob o ponto de vista dos alunos. Surgem os manuais *do como ensinar*, com ênfase na *didática*. Comenius escreveu mais de 140 obras, mas a mais importante para a Educação e Pedagogia é a *Didática Magna*: ensinar tudo a todos, sem distinção de classe social, sexo, condições intelectuais etc.:

[...]Que devem ser enviados às escolas não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais, mas todos por igual, nobres e

plebeus, ricos e pobres, rapazes e moças, em todas as cidades, aldeias e casais isolados. (Comenius, 1957, p.139) [...] o fato de vermos que alguns são rudes e estúpidos por natureza, pois isso ainda mais recomenda e torna mais urgente esta universal cultura dos espíritos (Idem, p.140) [...] ...as mulheres são igualmente, participantes da graça e o reino dos céus, igualmente dotadas de uma mente ágil e capaz de aprender a sabedoria (muitas vezes até mais que o nosso sexo), igualmente para elas está aberto o caminho dos ofícios elevados ... (LOBROT, 1973, p.141).

Com a questão do método, aparece a questão formal da escola a qual ficou conhecida como *escola tradicional*, baseada na organização do conhecimento, tempo de estudo, cuidado com o material didático de ensino, programas de ensino e mestre como guia do estudo, porém os paradigmas anteriores de ensino dirigido e reprodutor das ideologias não foram ultrapassados. Toma uma conotação histórica de poder de transformação, porém no *modo de fazer, não na teoria*. Forma-se uma educação para o homem-cidadão e para o produtor, útil para a sociedade com a continuidade das diferenças de classes (CAMBI, 1999).

Nessa linha histórica, muitos pensadores ficaram conhecidos como “grandes pedagogos”, mas, na verdade, eles sempre trabalharam com as técnicas pedagógicas porque se indignaram com o modo tradicional de ver e tratar a criança. Esses críticos da Educação Tradicional denunciaram os castigos e outros suplícios sofridos pelas crianças nas escolas. Essa crítica severa permanece até os dias de hoje. “Afirmar a liberdade da criança é o ponto comum de todos os revolucionários da pedagogia até o fim do século XIX, até Maria Montessori, inclusive” (LOBROT, 1973, p.230).

Na França, os ideais de Locke foram retomados por Rousseau (1712 a 1778), filósofo, teórico político, escritor e compositor autodidata suíço, que, revendo a ideia de contrato social de forma menos elitista e mais democrática, propôs a laicização e naturalização do comportamento humano e espontaneidade dos sentimentos, buscando evitar os preconceitos que corrompem a vida humana e a liberdade. O naturalismo, em que encontramos Rousseau, volta o foco para o aluno e não mais ao professor, tendo em vista que a educação é para a formação de si e para si, e não para o ser social.

Por isso, é dada a valorização ao saber pela experiência, vivido e aprendido em meio às curiosidades, de forma ativa e, assim, construir um saber natural, só seu. Os aspectos morais ainda asseguram sua educação, portanto, uma moral não

religiosa, mas deísta. Rousseau procura edificar uma doutrina pedagógica exposta na obra *Emílio*, na qual propõe uma relação de igual para igual entre educando e seu pedagogo. Este não se impõe ao discípulo, mas vai comunicando a sabedoria de uma maneira de *não intervenção*. (LOBROT, 1970, p. 233 e 234).

Rousseau foi considerado, por muitos estudiosos, o Copérnico da educação, pois mudou o centro de toda educação para a criança e sua formação moral, ou seja para o que se fará com o conhecimento adquirido e não mais ao conhecimento pelo conhecimento, não mais ao puro conhecimento como o responsável pela melhoria do ser humano e da sociedade. Os princípios da educação rousseauista estabelecem ao docente o respeito à marcha da evolução da criança, a incitação do aluno para aprender e a abertura para a criança agir de acordo com as suas peculiaridades – e não mais um adulto em miniatura. Porém, essa perspectiva ainda destaca a figura do professor como controlador e guia dos estudos da criança contra os malefícios da sociedade, contra as influências nefastas da cultura, de corrupções e preconceitos; para isso, ele deve escolher os conteúdos, experiências e os momentos mais adequados para ensiná-los. A educação continua na forma de preceptorado, pois somente o educador age sobre o indivíduo - um aluno e um mestre - ainda não se levou em consideração o saber coletivo (MARTINEAU, 2010).

Também no século XVIII, a pedagogia idealista de Kant (1724 a 1804), filósofo prussiano, na área da epistemologia e metafísica, também fez parte destas tentativas de superação e da crítica à razão. A razão, que foi tão enfatizada anteriormente pelo racionalista Descartes, é apresentada por Kant com os seus limites e possibilidades, apresentando, além disso, outros aspectos do empirismo não apresentados por Bacon e Locke. Para Kant, nem tudo que conhecemos vem de nós e nem tudo vem dos sentidos, mas sim do que recebemos de impressões e do que nossas faculdades mentais podem tirar dessas impressões na “síntese dos conteúdos particulares (experiências) e da estrutura universal da razão (a mesma para todos)” (ARANHA, 2006, p. 180).

Chega-se, assim, a consciência moral que pondera entre a vontade e as leis gerais, age conforme os princípios racionais e não conforme os hipotéticos, do dever pelo dever, não pela obrigação. Kant assim revela a sua maior teoria, o Imperativo categórico, colocando o ser humano como o único ser moral, pois é capaz de atos de vontade; porém, para ter a consciência moral, precisa seguir duas máximas: agir conforme as determinações universalizadoras, do dever pelo dever, e considerar o

outro como um fim em si mesmo, e não como um meio para justificar um fim. A educação visa à formação desse sujeito, universal e moralmente correto que, em uma obediência voluntária, assume seu próprio governo, observando o que vem de fora, mas pensado em seu interior. Kant defende a educação laica, como os burgueses de sua época. Ele irá enfatizar a razão iluminada, da reflexão que volta mais aos aspectos sociais e ao caráter orgânico da sociedade, buscando a formação de um cidadão e a promoção da sua emancipação.

Somente após a Revolução Francesa (final do século XVIII) que mudanças significativas são percebidas na estrutura social, principalmente no ensino público, na visão educacional com as novas propostas ideológico-culturais sob os aspectos da laicização, emancipação das mentalidades, da liberdade humana e seu progresso, privilegiando uma forma particular de civilização e vivendo em busca do ser humano emancipado, mas que ainda se mantém conformado com as imposições do Estado (CAMBI, 1999).

Na esteira de Kant, Hegel (1770-1831), filósofo alemão, tentava demonstrar que o mundo é a manifestação da Ideia e feita por meio da dialética, da contradição dada no processo de tese, antítese e síntese do pensamento. Karl Marx (1818-1883), filósofo, sociólogo, jornalista e economista, foi seu discípulo, mas abandonou a proposta idealista do mestre, porém conservou a análise dialética e aplicou na realidade concreta daquela sociedade que, cada vez mais, estruturou-se segundo a via da produção econômica e exploração dos trabalhadores. Engels (1820-1895), economista, foi seu parceiro de estudos.

Ambos não foram educadores, mas contribuíram para as novas visões de filósofos, sociólogos e educadores sobre educação, trabalho, suas relações sociais, econômicas e as transformações da realidade concreta. Contribuíram, ainda, para novas reflexões e mudanças no ensino, demonstrando outras características materiais que influenciam as ideias e, conseqüentemente, as reflexões e criticidade necessárias no processo educacional. Os dois economistas abrem caminho para o grande pensador italiano Antonio Gramsci, no século XX. Destacamos, nessa influência entre os filósofos brasileiros, o professor Dermeval Saviani e seu grupo de pesquisa que vem produzindo muitos estudos históricos de base materialista.

Segundo Cambi (1999), os materialistas tiveram “uma influência central sobre a pedagogia revolucionária e seu modelo e “instrução pública popular”, ligada aos princípios de obrigatoriedade, da gratuidade, da laicidade” (CAMBI, 1999, p. 357).

O século XIX é marcado pela urbanização como reflexo da 2ª Revolução Industrial e da luta ainda maior pela educação popular, sem inovação de métodos pedagógicos, o que acarretou na ampliação de escolas, porém só em quantidade e não em qualidade. Os governos necessitavam atender às novas classes emergentes como também aos operários que precisavam de uma formação mínima para a produção e uso de máquinas (GAUTHIER, 2010).

Gauthier (2010) destaca, também, nessa época, a volta do Ensino Mútuo, utilizado anteriormente pelos jesuítas no século XVII e agora com um novo olhar: a necessidade de alfabetizar uma quantidade muito grande de alunos sem ter grandes investimentos. Assim, um aluno monitor, com maior facilidade, ensinava os outros alunos por meio da imitação do professor, sob orientação de um professor coordenador a quem o monitor também imitava. Um inspetor mantinha a ordem das salas em um sistema de recompensas e sanções, algo que foi retomado também, da época dos jesuítas, mas, agora, com olhar de competição e comparação entre os alunos, sendo os melhores alunos, monitores dos que tinham mais dificuldade e por isso eram exaltados enquanto os piores alunos eram ainda mais subestimados - diferente das punições relacionadas ao céu ou do inferno, característica da época medieval.

O capitalismo estimulou a criação das escolas politécnicas nos Estados Unidos e na Europa. Esta situação radicalizou as ideias pedagógicas e educativas de controle social, “do projeto político e da própria gestão do poder (social e político)” (CAMBI, 1999, p. 407).

Nesse período, os operários se fortaleceram como classe revolucionária com base nos novos ideais do socialismo. Então, a escola se torna necessária para abrigar os filhos dos operários e operárias, pois a distinção entre os sexos foi se atenuando, devido à necessidade da sociedade industrial em ter mais mão de obra, e, por isso, a mulher passou a trabalhar fora de casa. Assim, a necessidade de ampliação dos espaços escolares foi a grande preocupação do século XIX e somente mais tarde, já no final do século, foi pensado no método de ensino (GAUTHIER, 2010).

Aranha (2006) destaca que este foi um período de novas filosofias e novas ciências, sobretudo da Psicologia Experimental, e, por isso, o desenvolvimento infantil foi alvo de discussões mais amplas. O olhar para a criança e os processos de aprendizagem tiveram novos preceitos e também novos métodos. Houve o aumento

da preocupação com a formação do professor que precisava conhecer o desenvolvimento infantil para ensinar, como também a preocupação com as aprendizagens com o outro.

Manacorda (2001) fala da batalha pedagógica do século XIX e de até um pouco de pedantismo dos pensadores e métodos propostos na época com as discussões de método e didática, sem mudanças significativas da educação entre as classes sociais e nas instituições escolares destinadas aos menos favorecidos, porém foi uma fase bastante importante para as novas pedagogias do século XX.

Mesmo em meio a essas novas filosofias, a manutenção da Pedagogia Tradicional, sem a reflexão e/ou contestação dos alunos com a necessidade de impor uma ordem e adaptação a sociedade capitalista, sempre imperou.

O positivismo de Comte (1798 a 1857), filósofo francês, fundador da Sociologia e do Positivismo, nesse mesmo espaço e momento, reduz o conhecimento à observação, experimentação e comprovação científica para chegar a leis efetivas. Cambi (1999) ressalta que, nessa concepção, a Filosofia é vista como nada mais que a síntese das demais ciências, já comprovadas e não mais subjetiva. Ela é matemática com uma relação determinista de causa e efeito.

Comte influenciou políticos brasileiros que construíram a primeira república a partir de 15 de novembro de 1889. Essa influência se expressa no lema da bandeira nacional brasileira, na estrutura da escola, construção das Ciências, nos conteúdos das matérias estudadas nas escolas primárias, bem como, nas escolas secundárias e de ensino superior, apesar de não ter sido fiéis aos reais ideais de Comte (ARANHA, 2006). Até hoje, a estrutura do Sistema Educacional Brasileiro, mantém traços positivista convivendo com propostas de mudança.

Em decorrência da filosofia positivista, Durkheim (1858 a 1917), sociólogo, antropólogo, cientista político, psicólogo social e o filósofo francês, em conjunto com Karl Marx e Max Weber, é comumente citado como o principal arquiteto da ciência social moderna. Porém, ele sugere o método sociológico, buscando observar os fatos sociais como “coisa”, de modo objetivo, positivista, para não cair no caráter subjetivo; o método de estudo é substituído, então, pelo experimental e não é mais filosófico da alma e do conhecimento interior; privilegia procedimentos em relação ao comportamento externo, submetido ao controle e experimentação. Para Durkheim, educação é a ação de impor às crianças maneiras de ver, sentir e agir que as crianças sozinhas não conseguem chegar e por isso precisam dos adultos da

sociedade para impor os padrões de comportamento com adaptação e conformidade (ARANHA, 2006).

A renovação da educação a partir do século XIX não se inicia nas instituições escolares, mas fora das escolas, por médicos e psicólogos, como é o caso de Maria Montessori e Célestin Freinet. Os novos pensadores abandonam a proposta da escola tradicional e afirmam que é preciso se ter em conta o interesse da criança, suas aspirações e suas necessidades.

Apesar da Ciência ter demonstrado que há erros na proposta educacional tradicional que envolvem respostas prontas, imitação e repetição, desde o século das luzes, somente no século XX os partidários da *Escola Nova* propuseram formas de ensino que realmente buscaram envolver os alunos de forma ativa no processo de aprendizagem (GAUTHIER, 2010).

Entre os novos representantes, destaca-se John Dewey (1859 a 1952), filósofo e pedagogo norte-americano, cuja teoria é baseada no “aprender fazendo”:

[...] postula que a criança quer antes de tudo criar, inventar, fabricar, resolver problemas [...] No ponto de partida de toda a atividade educativa deve existir uma situação autêntica de experiência que interesse em si mesma, pelo seu caráter vital e vivido; dessa situação deve surgir um verdadeiro problema; que o estudante disponha de informações suficientes e faça as observações e investigações necessárias à solução, que lhe surjam respostas provisórias, que lhe seja dada a possibilidade de submeter estas ideias à prova de aplicação para determinar a sua dimensão e descobrir a sua validade ... A escola não é uma preparação para a vida. É a própria vida (LOBROT, 1973, p.237).

Dewey foi um dos principais representantes da corrente pragmatista, dando origem ao movimento *Escola Nova*. Teve influência na formação teórica de vários filósofos e educadores americanos de sua época e também de outros países como o filósofo brasileiro Anísio Teixeira, o qual foi seu discípulo há algum tempo nos EUA e, por isso, mais tarde, trouxe seus ideais para o Brasil.

Ainda no final do século XIX e na primeira metade do século XX, Célestin Freinet (1896-1966), educador francês, abriu espaço um pouco maior ao diálogo e a conversação em suas aulas e se torna, também, representante da *Escola Nova*, na França. Coloca a comunicação como parte do processo educativo inicial como também de sistematização: nos momentos de livre expressão nas *rodas de conversa por meio da fala*; no *Jornal* e na *correspondência interescolar por meio da*

escrita; o seu método está centrado no projeto *imprensa na escola*, tentando superar a escola tradicional (ARANHA, 2006, 174).

Audet (2010) enfatiza que, até hoje, há escolas embasadas na metodologia de Freinet espalhadas pelo mundo, voltadas à participação e à cooperação dos alunos e, principalmente, buscando utilizar a expressão em suas diversas formas: oral, escrita e artística, para expandir a dimensão comunicativa e social da criança, assim como a contribuição de todos na construção do saber.

Diante dessas considerações sobre Freinet e de sua relação com essa pesquisa, destacamos os momentos de livre-expressão que, segundo Audet (2010), abriam espaço para conversas e o desenvolvimento da comunicação na construção de saberes não só para si, mas entre todos participantes.

Mas ninguém expressa-se no vazio, apenas para si, pois vive-se em comunidade. [...] A expressão e a comunicação estão ligadas e até são dependentes uma da outra. O indivíduo refina a sua expressão para que ela seja compreendida pelos outros, e comunica-se com os outros para afirmar-se e ser reconhecido. Assim, logicamente, a Pedagogia Freinet propõe ferramentas de comunicação (AUDET, 2010, p.257).

Os representantes da *Escola Nova*, que surgiram no final do século XIX e ganharam força no início do século XX, tentaram superar a escola tradicional de repetição, memorização e punição para uma escola mais dinâmica, de participação e conhecimento mais prático voltado à alegria e interesse em aprender, buscando a formação global dos alunos baseada na aprendizagem ativa. Tendo em vista a preparação do aluno para a sociedade democrática, estimulava o processo de socialização dos alunos, suas individualidades e conhecimentos, não colocando mais o professor como centro do processo educativo, mas sim o aluno, que, de forma autônoma e com o auxílio de materiais (jogos, oficinas, entre outros), constrói seu saber não mais embasado somente nos livros, mas também e principalmente nas experiências (Aranha, 2006). A valorização dos aspectos psicológicos da criança esteve muito presente, embasando todo o caráter de desenvolvimento e espontaneidade do processo escolar.

No Brasil, várias ideias assolaram as novas reflexões e legislações. Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Hermes Lima e Lourenço Filho contribuíram com as mudanças educacionais e novos formatos ao ensino com tendência escolanovista

espalhadas por vários Estados. Por exemplo, Anísio Teixeira, com as escolas Parque, na Bahia, buscava uma educação integral, promotora de socialização e preparação para o trabalho e cidadania, com atividades sociais, artísticas e profissionalizantes. Considerava a importância dos conteúdos e conhecimentos científicos enfatizados na escola tradicional, porém de forma relacionada à vida, sendo contrário à memorização e ao ensino e aprendizagem sem reflexão e relação com a prática. Ele enfatizava que atitude científica e a aprendizagem por si mesmo não se solidificam em disciplinas estanques (ARANHA, 2006).

Nesse ir e vir das superações e recaídas da educação ocidental que em alguns momentos busca a reflexão dos agentes educacionais, em especial o aluno, e em outros momentos, busca o controle da aprendizagem e as manutenções da hegemonia, destacam-se as teorias psicológicas que influenciaram a educação tanto para a reflexão como também para o condicionamento.

Para além desses estudos psicossociais, uma nova frente de estudo sobre a aprendizagem é aberta, ainda no século XIX adentrando o século XX: inicialmente pelo russo Ivan Petrovich Pavlov (1849 a 1936), fisiologista conhecido na História da Educação e na Psicologia pelos estudos sobre o mecanismo do reflexo condicionante em animais. Posteriormente, esses estudos foram aplicados e ampliados por dois americanos John Broadus Watson (J.B.Watson, 1878-1958), psicólogo considerado o fundador do comportamentalismo (Behaviorismo), e Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), também psicólogo que conduziu trabalhos pioneiros em psicologia experimental. Ampliou os estudos do reflexo condicionado para o condicionamento operante, proponente do behaviorismo radical, trabalhando a questão de estímulo e resposta com o reforço positivo e negativo. Com esses estudos, desenvolveu a técnica de ensino conhecida como *instrução programada*. Sua técnica fundamenta as “máquinas de ensinar” e, posteriormente, as *técnicas de caráter mecanicista*, visando à *adaptação do ser humano ao ambiente em que vive*. Fundamentou, ainda, a orientação tecnicista da educação brasileira no período da ditadura civil-militar de 1964 a 1985 (ARANHA, 2006, p.167).

Continuando esse processo de superação e retrocesso, pode-se destacar um grande filósofo que, até os dias atuais, tem forte influência nas teorias que buscam a democratização do ensino e a reflexão não só sobre os conteúdos, mas também sobre a sociedade e sua influência sobre a educação: Gramsci (1891-1937), filósofo italiano e crítico do marxismo oficial, no início do século XX, enfatizou outro caráter

da educação: a divisão de classe e o sistema hegemônico que dominam os demais com coerção ou com convencimento e conseguem conduzir a grande maioria aos interesses dominantes e à adesão aos valores burgueses.

Assim, o papel da escola é de democratizar a cultura e o saber, oferecendo, às crianças, os valores do trabalho e a tarefa de superar as dicotomias entre o fazer e o pensar, como também entre cultura erudita e popular, buscando, primeiramente, a consciência cultural e, depois, a política, não o contrário; somente assim, então, o indivíduo alcança seu mais elevado índice de consciência crítica e produtiva. Dessa forma, assinala que a criança precisa agir e pensar sobre o mundo e suas relações. O papel do professor passa a ser, nesse contexto, de um intelectual orgânico cuja consciência crítica é capaz de criar uma contra-hegemonia e resistir à “inculcação ideológica” da classe dominante (ARANHA, 2006, p.268).

Utilizando-se do fator do desenvolvimento biológico, para que haja aprendizagem, surgiram novas formas de interpretar a educação. O suíço Jean Piaget (1896 a 1980), biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço, abre uma nova concepção de mente infantil, a individualização das suas estruturas cognitivas relativas às condições genéticas e biológicas, enfatizando os estágios de desenvolvimento da criança, sendo o aprendizado dependente do desenvolvimento: “como se a aprendizagem não fosse um dado ontológico ao ser social humano, fruto de relações sociais, fato que os psicólogos soviéticos jamais deixaram de considerar no plano da relação ensino e aprendizagem” (VALE, 2006).

No Brasil, várias ideias contemporâneas invadiram a Educação. Após a Independência, houve a necessidade da criação de leis educacionais, já que não havia mais a coroa para ditar suas práticas. Vários movimentos no período da primeira e segunda República (1889 – 1930), como também no período do Estado Novo (1937-1945), contribuíram para esse fim. Destaque para a criação da Sociedade Brasileira de Pediatria, no Rio de Janeiro, em 1910. Os estudos de Pediatria foram responsáveis para se ver a criança como criança e não mais como adulto em miniatura, como até então era vista. Esse conceito de “homem em miniatura”, no entanto, foi difícil de ser transformado no que a criança é de fato: um pequeno mundo com características próprias.

Outro destaque na Educação Brasileira foi o *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, em 1932, desenvolvendo uma educação nacionalista, fugindo dos ideais da escola tradicional implantada pelos jesuítas e arraigada em nossa cultura. Esse

Manifesto teve fundamentos teórico-práticos em J. Dewey, na Semana de Arte Moderna realizada em São Paulo, em fevereiro de 1922 e em alguns pensadores brasileiros da época.

A Semana da Arte Moderna marcou o início do Modernismo no Brasil, tornou-se referência cultural do século XX porque provocou, ao longo do tempo, a ruptura com a estética antiga e trouxe a *liberdade de expressão* como um de seus maiores feitos. Outras mudanças aconteceram a partir de 1930, nas reformas organizacionais. Todo esse campo de movimento reformista incentivou educadores brasileiros que instituíram o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932). Três grandes pensadores alicerçaram a renovação educacional- Lourenço Filho (teorias psicológicas), Fernando de Azevedo (estudos sociológicos) e Anísio Teixeira (pensamento filosófico e político), discípulo de J. Dewey nos EUA, no começo do século.

A partir desse Manifesto, começou a grande luta de educadores brasileiros para uma Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Houve vários estudos, vários embates até que, em dezembro de 1960, foi sancionada, pelo presidente da República, a 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB). A 2ª LDB só seria sancionada após a Ditadura civil-militar (de 1964-1985), no ano de 1996.

A ditadura civil-militar, que durou 21 anos no Brasil de 1964-1985, bloqueou muitas das mudanças educacionais brasileiras. No primeiro período da ditadura (1964-1968), ainda foram desenvolvidas algumas experiências educacionais, pontualmente, no Brasil, como por exemplo, os Ginásios Estaduais Vocacionais e os Ginásios Estaduais Experimentais no estado de São Paulo, além de escolas particulares que organizaram seu ensino, segundo alguns pedagogos estrangeiros: Maria Montessori, Freinet e Waldorf. Paulo Freire (1921-1997), advogado e professor autodidata, elabora um método de alfabetização de adultos e coloca em prática por volta do início dos anos 1960. As escolas Estaduais acima citadas foram transformadas em escolas estaduais comuns; o método de alfabetização de Paulo Freire foi extinto. Essas inovações e criatividade em educação que faziam os estudantes ver, analisar e intervir na realidade com o conhecimento que aprendiam na escola foram vistas como “perigo” para o governo ditatorial. Seus responsáveis foram presos, exilados e, alguns, até torturados (ARANHA, 2006). Os que

sobreviveram no exílio puderam retornar à pátria, com a anistia concedida em 1979, inclusive Paulo Freire.

Na sua volta, assumiu cargos em Universidades como também na Secretaria da Educação do município de São Paulo. Ajudou a criar algumas políticas públicas aos oprimidos, como ele assim nomeava – por meio da pedagogia da esperança com a necessidade dos sonhos e da esperança para lutar contra empecilhos pedagógicos criados pelo neoliberalismo (ARANHA, 2006).

Apesar de toda essa conjuntura político-partidária, a educação contemporânea brasileira, a partir do método e dos estudos de Paulo Freire sobre ensinar e aprender, mais voltada à prática de alfabetização de adultos, passou a usar a estratégia do diálogo entre professor e alunos e destes entre si. Essa estratégia permite a formação da consciência crítica dos educandos sobre a realidade em que vivem, a fim de se tornarem atores de sua própria educação, de seu próprio desenvolvimento e da transformação daquela realidade. Freire não era professor-alfabetizador, mas se especializou em alfabetização.

Na Pedagogia do Oprimido, Freire faz uma *crítica e, ao mesmo tempo, denuncia* a educação bancária. Chama tal educação de “depósito de conteúdos” que reforça a divisão de classes; *anuncia* a necessidade de justiça e luta pela liberdade retirada dos oprimidos por meio de exploração, opressão e violência dos opressores. Numa concepção problematizadora da educação com um método ativo e dialógico, propõe uma alfabetização e educação para que o oprimido não se molde ao caráter opressor e queira ser também um opressor (ARANHA, 2006).

Paulo Freire é parte fundamental desta pesquisa, apesar de não contemplar toda a complexidade do que se pretende apresentar. O que é destacado, em suas discussões, é a possibilidade, como também necessidade, de diálogo e reflexão nos momentos de aprendizagem. Assim como Freinet nos momentos de livre expressão, Freire trouxe os círculos de cultura, sob a coordenação de um animador, que pode ser o professor ou companheiro já alfabetizado, debatendo sobre temas sociais e culturais, descobrindo problemas, conscientizando e analisando textos simples.

Para Freire, conhecer é interferir na realidade; é deixar o aluno pensar e falar sobre a sua realidade e problemas sociais ali decorrentes; é possibilitar ao aluno a tomada da palavra daqueles que, até então, detém seu monopólio. É fazer o estudante ter voz e vez na sociedade em que vive.

Freire recebeu algumas críticas: de um lado, criticado pelos católicos conservadores, acusando-o de utilizar ideais marxistas; por outro lado, criticado por alguns intelectuais de esquerda, que dizem que ele não ultrapassou os ideais liberais e idealistas (ARANHA, 2006).

Aqui será destacada a sua contribuição quanto ao ensino dialógico como promotor da emancipação do ser humano e sua interferência na transformação social.

O avanço tecnológico e a racionalidade técnica do século XX e XXI revolucionam as relações físicas e humanas com o impacto dos meios de comunicação de massa e a formação da sociedade da informação, que alteram e ampliam a oportunidade e o contato com as informações, no entanto acirram a manipulação em massa e a divisão da sociedade do lazer em contraste com desemprego, pobreza, fome, violência, insegurança e imposição de ideologias (ARANHA, 2006).

A educação, frente a essa sociedade contraditória, plural e em crise, começou a ser vista, cada vez mais, com um caráter político, de instrumento de transmissão cultural e formação do cidadão que conhece seus direitos e seus deveres, desde que cumpram os ditames da classe hegemônica, lamentavelmente. As mudanças foram bastante tímidas e ainda permanecem muita violência contra a criança.

No século XX, especialmente, após a Segunda Guerra Mundial, novas concepções e teorias foram lançadas no campo educacional: os estudos de Vygotsky e seus seguidores da Teoria Histórico-Cultural se proliferam por diversos países.

Os estudos de Vygotsky chegaram ao Brasil recentemente, somente no final dos anos 80, porém ainda com visões distorcidas, traduções equivocadas, com forte teor teórico e pouca relação com a prática. Até os dias atuais, há muitas dificuldades de implantação dessa teoria. Há, sim, estudos rigorosos dessa teoria, mas ainda permeiam os campos acadêmicos (PRESTES, 2010).

Um dos pontos centrais da teoria vygotskiana é a descoberta da Zona de Desenvolvimento Proximal, que muda toda uma visão anterior de aprendizagem e demonstra o importante papel social e histórico nesse processo, da aprendizagem com o meio e com o outro.

As considerações dos autores da Psicologia Histórico-Cultural, com principal foco em Vygotsky, contribuíram para o debate sobre as relações culturais num

processo mais sistematizado e estruturado, não centrado no professor, mas o tendo como o mediador das ideias, inclusive no que se refere aos esclarecimentos científicos e ideológicos que, sozinhos, os alunos não praticariam, embasado no papel crítico do professor que abre a possibilidade do saber cultural e científico em sua aula.

Os estudos de Vygotsky e seus seguidores enfatizaram que o conhecimento se dá nas interações com o outro e com o meio, através de signos que materializam o conhecimento. Colocam a palavra, como um signo essencial nesse processo - sendo carregada de significados, história e cultura -, auxilia na formação da consciência e outros atos do pensamento. Assim, Vygotsky, Lúria e Leontiev (2017) asseveram que o trabalho com o desenvolvimento da linguagem, da fala, como uma mediação semiótica para a formação social do conhecimento, pode contribuir para a formação do pensamento e para a atuação crítica e consciente no mundo.

A complementação da prática desta pesquisa e da formação de conceitos em meio sociocultural, como também as relações da linguagem e pensamento, partem dos estudos de Vygotsky e buscam relacionar essas estruturas de ensino e aprendizagem com a relação crítica e emancipadora, presentes em todos os momentos de reflexão em sala de aula.

Eis o porquê estou me dedicando à pesquisa-ação com os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, turma em que sou professora, trabalhando com “rodas de conversa”. Para tanto, inspirada em Paulo Freire, uso e incentivo a metodologia do diálogo para uma conscientização crítica e social, sobre o tema em discussão, bem como a fundamentação teórico-prática de ensino e aprendizagem inspirada em Vygotsky, Lúria e Leontiev.

As práticas da pesquisa, os resultados, suas análises, considerações e referências seguem nos capítulos seguintes.

2- AS RODAS DE CONVERSAS: implicações pedagógicas e o processo de emancipação

A roda de conversa foi escolhida como estratégia promotora do diálogo, da educação participativa e libertadora para a construção, compreensão, formulação de ideias e pensamentos, enquanto prática pedagógica emancipadora de criação de sujeitos conhecedores e críticos de sua realidade, participativos e autônomos em uma sociedade que visa cada vez mais o controle e a hegemonia dominante.

A reflexão histórica com maior amplitude, desde as nossas raízes, foi necessária para a percepção da educação brasileira e para a análise das dificuldades encontradas até hoje com a educação dialógica e de formação coletiva. É nítido, nessa análise, que a reflexão e o uso da palavra foram pouco oportunizados aos alunos, às crianças, aos sujeitos em formação. A educação mais esteve marcada por uma perspectiva de “domesticação” para a ordem social existente.

Em ofertas incessantes de uma educação realizada em grande parte das vezes de forma vertical, do professor que detém o saber aos alunos, considerados ainda “ignorantes” de saberes, a escola manteve aulas monológicas, unilaterais e, mesmo diante de vários apontamentos teóricos e tentativas de mudanças metodológicas ao longo dos dois últimos séculos, poucas foram as mudanças que possibilitaram a escola assumir aulas e momentos dialogais, de debates, com riqueza e diversidade de saberes.

O currículo excessivamente conteudista, a estrutura das salas de aula organizadas de modo a dificultar as interações interpessoais entre os alunos e mesmo com professor, a burocratização dos sistemas de ensino, com técnicos contratados pelos órgãos governamentais para planejar aulas para os professores - sendo os primeiros os pensadores das atividades pedagógicas a serem executadas e os segundos, meros executores - corroboram para a continuidade desse processo e da metodologia tradicional que dificultam mobilizações simples e essenciais ao diálogo e assumem um rigor de controle e de disciplina (FOUCAULT, 1993).

“O treinamento de escolares deve ser feito da mesma maneira; poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silêncio total que só seria interrompido por sinais - sinos, palmas, gestos, simples olhar do mestre, ou ainda aquele pequeno aparelho de madeira que

os Irmãos das Escolas Cristãs usavam; era chamado por excelência o "sinal" e devia significar em sua brevidade maquinal ao mesmo tempo a técnica do comando e a moral da obediência" (FOUCAULT, 1993, p. 149 -150).

O confronto de ideias e a reflexão de diferentes visões de mundo podem ser estimuladas nas aulas dialogais. As rodas de conversa, por ser uma estratégia de fácil aplicação, que envolve ferramentas humanas, signos e símbolos, podem auxiliar na ampliação e mudanças significativas no modo de aprender e ensinar, como também no modo de enxergar, compreender e agir sobre o mundo por meio de ampliação de repertório cognitivo e emocional nos questionamentos, negociações, parcerias, diálogos, responsabilizações, confiança mútua e respeito à escuta e à fala do outro (RYCKEBUSCH, 2011).

Para enfatizar a discussão sobre estratégias de aulas dialogais e sua relação com a formação do indivíduo crítico, autônomo e transformador de sua sociedade por conhecer as diversas categorias e nuances existentes nela, busca-se em Freire (1977, 1996, 2005), um dos mais importantes pensadores e atuantes da educação brasileira, as considerações e apontamentos sobre a prática dialógica como ponto crucial no processo de emancipação e a necessidade de novas posturas políticas do professor para ultrapassar as diversas nuances e reflexos da educação ainda prevalecente, a educação bancária, que é o maior obstáculo nessa busca.

Para dar continuidade aos questionamentos de Freire, foi buscada em Vygotsky (2009) e Vygotsky et al (2017) a fundamentação sobre a aprendizagem com o outro e as relações da linguagem com a formação do pensamento e de conceitos, assim como da sua relação e generalizações entre aprendizagens, auxiliando na passagem dos estágios psíquicos inferiores para os superiores nas discussões das rodas de conversa.

Algumas considerações de Bruner (1969) e Olson e Bruner (2000) vieram ampliar as discussões quanto a aprendizagem de fora para dentro e a necessidade de inserir a criança, bem como seus conhecimentos e crenças, nas discussões escolares e na formação de conceitos. Sua ênfase parte de que o processo de aprendizagem da criança possui superordenações lógicas e esquemas de associação, que fazem com que a criança, ao ter contato com novos olhares, novas culturas e conhecimentos científicos, seja libertada do imediatismo das aparências e ressignifique suas crenças.

Para finalizar, apresenta-se uma nova discussão oriunda das reflexões de Bakhtin (2010) quanto à ideologia presente na linguagem e da necessidade das discussões mais amplas que muitas vezes estão ocultas nas entrelinhas dos discursos, demonstrando o quanto o professor necessita atentar-se tanto em suas falas quanto nas falas dos alunos para que, em meio as discussões, não sejam fortalecidas algumas ideologias, mas que sejam discutidas e analisadas em sua dimensão real.

Esse é o traçado do segundo capítulo que parte das rodas de conversa como um meio promotor da inserção da criança em sua própria aprendizagem por meio da reflexão, análise da realidade, significação e ressignificação de ideias, da formação de novos conceitos, que levam à emancipação dos alunos.

2.1 Educação dialógica: diálogo, reflexão, compreensão e emancipação nas considerações de Paulo Freire

Paulo Freire, em todos seus estudos e reflexões, chama a atenção para a reflexão do aluno e análise da sua realidade, ao contrário da educação bancária, centrada predominantemente na narração, memorização e repetição. Assim, ele assevera:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz o educando à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em 'vasilhas', em recipientes a serem 'enchidos' pelo educador [...] Em lugar de comunicar-se o educador faz comunicados e depósitos [...] (FREIRE, 2005, p.66 e 68).

Ele ainda destaca que este tipo de educação tem base no fundamento de um mundo estático e harmônico, sem contradições, o que não se concretiza e somente auxilia na ingenuidade do educando frente a um mundo de opressão, possibilitando a educação como prática de dominação.

O mais importante nas reflexões de Freire (2005) é a elevação do diálogo como prática fundamental na aprendizagem e na transformação da realidade que irradia por muitas outras teorias até hoje discutidas. Esse é o conceito da Educação Dialógica de Freire. Para ele, o diálogo é parte da natureza humana e é, por meio

dele, que nos diferenciamos de outras espécies e assumimos o caráter de criador e transformador. Ele ainda ressalta que é no diálogo que conhecemos o mundo em que estamos inseridos e, por isso, temos a chance de analisá-lo, discuti-lo e transformá-lo. Enfatiza, ainda, que, se a educação promove o diálogo, ela certamente emancipará; por outro lado, se não há uma promoção desse recurso, ela não terá grande valia, pois ficará apenas depositada em mente e, assim, não será levada como ferramenta de transformação e de superação tanto cultural como social:

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. [...] O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária”, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educando, a segunda realiza a superação (FREIRE, 2005, p. 78).

O caráter político que Freire (2005) ressalta é exatamente o ponto chave de toda discussão aqui pretendida: a luta por uma educação que colocará o aluno como participante do processo de construção do conhecimento - como protagonista – tendo a oportunidade de indagar e também de mostrar seus pontos de vista por meio do diálogo, utilizando a linguagem e as interações – como ferramenta para aprimorar o pensamento e, conseqüentemente, entender as nuances desse mundo, analisando o que é positivo e o que precisa ser modificado. Busca-se, assim, uma educação crítica que possibilita, aos seus educandos, reverter sistemas existentes, não mais reproduzindo o que vem há séculos imposto, mas abrindo portas para a criação de novas possibilidades e de novos horizontes, criando condições para que o educando e o educador façam parte de um processo ativo e participativo de desvelamento da realidade onde estão envolvidos.

É preciso, assim, proporcionar uma educação que garanta o direito à palavra ao aluno, fazendo-o refletir e dialogar sobre suas condições humanas. Dessa forma, acredita-se que, com o diálogo e interação verbal em práticas dialógicas, seus participantes sejam capazes de pronunciar o mundo e, em reflexão coletiva, consigam abrir espaço para a natureza transformadora do ser humano; afinal, uma

vez conhecendo melhor o seu espaço e suas vivências, será possível anunciar novas formas de resolução de problemas e de tomadas de decisões.

Paulo Freire (2005) ainda enfatiza que o diálogo é o recurso que garante uma educação libertadora e reflexiva; assinala, então, que a mera transmissão do conhecimento, “depósito de informação”, característica do modelo tradicional de ensino, só faz reforçar a dominação cultural e política, impedindo a conscientização dos homens.

O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabem também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado. Esta possibilidade, porém, em lugar de matar no homem dialógico a sua fé nos homens, aparece a ele, pelo contrário, como um desafio ao qual tem de responder (FREIRE, 2005, p. 46).

A afirmação de Freire (2005) é bastante direta quanto ao homem dialógico, que, quando formado, não mais entende o mundo como uma situação pronta e acabada, mas sim como um processo em construção, de constantes mudanças e encara os desafios, criando e recriando formas de melhorá-lo. A formação dialógica, assim, não é somente uma metodologia de ensino, mas uma decisão ou intenção política do educador em formar esse ser humano dialógico ou não.

A utilização das rodas de conversas nas aulas e nas reflexões na escola é, assim, uma decisão com intenção política, assumida pelos professores que já entenderam essa necessidade de mudança na base para alcançar melhorias mais amplas e em outras conjunturas.

Freire (2005) assinala que, para iniciar uma Educação para emancipação, é preciso que os professores mudem seu papel de reprodutor para humanizador e mediador de reflexões e do pensar e, assim, chama a atenção e afirma, com clareza, que o diálogo é a base de uma autêntica educação.

Em “Extensão e Comunicação”, Freire (1977) denuncia a educação de Extensão, contrária ao diálogo e à valorização dos saberes culturais, afirmando que este tipo de educação prioriza a invasão cultural que impõe saberes, técnicas, modernidades e humanismo que nem sempre são sinais de desenvolvimento e transformação, mas servem de manipulação e controle, de continuidade e permanência do *status quo* e das poderosas relações econômicas. Chama também a atenção para a contradição educador-educando e educando-educador,

apresentando ambos como peças-chave no processo educativo, sem privilegiar um sobre o outro. Assim, ao educador, não se emprega o termo extensão (de significado de persuasão de ideias, de expandir seus ideais), mas sim o termo comunicação, com significado de troca e discussão de conhecimentos, pois não trata de um saber mais que o outro. Essa reflexão é de suma importância aos educadores, que, para assumir um novo paradigma educacional de liberdade e emancipação, de amplitude de saberes, precisa ter essa percepção e sabedoria. Nas palavras de Freire:

“educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais” (FREIRE, 1977, p. 25).

O que relaciona essa pesquisa às falas de Freire e ao ensino ainda tímido voltado ao diálogo e ao uso das rodas de conversa é a falsa ideia de que o ensino deve sempre partir de quem sabe para os que ainda nada sabem. Para Freire (1977), ao considerar as relações homem-mundo como constitutivas do conhecimento humano, em uma reflexão filosófica, é possível afirmar que o emprego do termo extensão à educação possui um erro gnosiológico, pois se relaciona, nesse sentido, ao depositar, ao transferir e reflete a forma mecanicista de educação. Por isso a grande importância de se considerar a comunicação que de fato caminha em duas ou mais vias e não em via única.

Não se trata de substituir uma forma de conhecimento por outra, mas sim de revelar e desvelar o conhecimento estendido em comparação e aplicação na sua realidade com seus conhecimentos anteriores, já conhecidos em meios culturais. No processo de extensão, há uma mera captação de conteúdos estendidos e “a mera captação dos objetos como das coisas, é um puro dar-se conta deles e não ainda conhecê-los” (FREIRE, 1977, p.26 e 27).

As rodas de conversa, nesse sentido, proporcionam discussões e apresentação do conhecimento cultural em consonância com o conhecimento científico, embasado em um contexto real, com intervenções do professor, pois ele tem maior autoridade científica nos assuntos tratados no meio escolar, mas em uma realidade mais participativa e democrática. O professor, então, nessa perspectiva,

considera e confronta os saberes dos alunos, culturalmente construídos com os saberes sistematizados na história.

Nesse ponto, podemos concluir que, quando planejada e trabalhada de forma analítica, reflexiva e emancipadora, a roda de conversa não é configurada como extensão, pois entende que todos os envolvidos devem participar e apresentar seus conhecimentos anteriores, os quais serão ouvidos, analisados, refletidos e considerados, ou para afirmação, ampliação de ideias ou ainda para a refutação.

Nesse contexto, Freire (1977) aponta um problema muito sério ao desvincular o aprendizado da cultura, da realidade. Ele enfatiza que esse distanciamento, em grande parte, potencializa a prevalência da doxa, da mera opinião ou de explicações mágicas, pois essas ainda trazem uma explicação interna mais lógica para os aprendizes do que o depósito de informações e explicações distantes de seus entendimentos, longe de suas relações e interpretações. Ele assinala que, como não foi discutido o real conhecimento das coisas e nem as foram “desveladas nas suas autênticas inter-relações”, substituir o que se pensa há anos por uma forma imposta de conhecimento, sem a relação com a realidade, não convence e não se interioriza (FREIRE, 1977, p.29).

Assim, verifica-se que é preciso oportunizar as discussões do que se pensa com o que se formulou historicamente, introduzindo as relações até chegar a um consenso que deixe esses antigos conceitos mágicos (doxa) e alcance o conhecimento da razão (logos) por meio da observação, ação e reflexão (nexos) e, assim, desvelando o mundo.

Só a extensão, passar ao outro um conhecimento que se fez verdadeiro, não basta. É preciso realizar uma educação através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens e possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e da qual estão (FREIRE, 1977, p.33).

Para o autor, essa substituição da extensão para a comunicação e problematização:

[...] envolve o cultural, os níveis de percepção que se constituem na estrutura social; envolve problemas de linguagem que não podem ser dissociados do pensamento, como ambos, linguagem e pensamento não podem sê-lo da estrutura (FREIRE, 1977, p.33).

Assim, o professor necessita desses conhecimentos e, de forma planejada, deve buscar envolver a cultura de cada aluno, as percepções que eles têm da sociedade e as relações que foram estabelecidas até então com esse mundo.

A real educação traz a mudança de concepção e de ação. E isso acontece por meio da comunicação, no contato com o mundo e com seus participantes, no confronto de ideias e posições que o homem, afastando-se de si e do mundo, pode analisá-lo e compreendê-lo de forma diferente, objetivando-o, apreendendo-o e o analisando nas inter-relações verdadeiras dos fatos percebidos (FREIRE, 1977).

Chamando a atenção dos professores para a prática dialógica, Freire (1996) também assinala:

Porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Porque não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Porque não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos. (FREIRE, 1996 – p. 17)

A educação, enquanto emancipação, vai desvendar, denunciar, analisar situações como estas citadas por Freire e no diálogo, nas reflexões e relações com o mundo e sociedade circundante, espera-se anunciar novas formas de resolução desses problemas e até mesmo de transformação. Não tocar nesses assuntos não é fazer uma educação para a transformação, e sim para a alienação.

Enfatiza-se a busca pelo ensino dialogado em Freire, partindo de reflexões e relações com a realidade concreta dos educandos. A crítica à Educação bancária, na qual somente o professor expõe os conteúdos e os alunos os recebem passivamente como depósito de conhecimentos, vai de encontro com a afirmação acima e enfatiza que essa forma de ensino não dá a abertura para o pensamento e tão pouco desperta a curiosidade epistemológica e a transformação da realidade.

Nesse sentido, o ensino sem o diálogo não promove reflexão e ação, mas, segundo Freire (1996), domestica, continua a oprimir e não liberta.

Nesse mesmo contexto, ele enfatiza que:

A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico. (FREIRE, 1996, p.21)

Andreola (2006) apresenta diferentes situações e dimensões da trajetória de Freire. Suas considerações são muito relevantes nesse trabalho devido à convivência e relatos únicos sobre os pensamentos desse grande autor que, ao seu ver, pôs em prática essa maneira de dialogar em todas as suas ações desde as aulas, conferências e palestras orais, como também em seus livros, entrevistas e cartas escritas.

Primeiramente, ele destaca que Freire desenvolveu sua epistemologia do diálogo fora de Centros de pesquisas, mas diretamente com o povo em obras que

[...] nascem do chão, da terra, no diálogo entre o povo e os seus intelectuais orgânicos, comprometidos historicamente com a luta e a libertação dos oprimidos e excluídos da “Periferia” denominada “Terceiro Mundo” (ANDREOLA, 2006, p. 26).

Andreola (2006) conta que, em um assentamento no Chile, quando Paulo Freire desenvolveu seu trabalho lá, ele foi indagado sobre sua maneira de conduzir a palestra, pois os agricultores queriam somente ouvir o que ele, doutor, tinha para ensinar e não discutir como ele vinha fazendo. Freire, então propôs um jogo:

Eles faziam a Freire dez perguntas, tiradas dos seus saberes de agricultores, e ele também apresentaria outras dez baseando-se nos seus estudos. Depois de se alternarem nas interrogações, eles não conseguiram responder nenhuma das perguntas difíceis de Freire, mas ele, por sua vez, também ficara devendo todas as respostas. Terminada a brincadeira, sugeriu que, indo para suas casas, se

questionassem se era verdade que ele sabia muito e eles, pouco ou nada (ANDREOLA, 2006, p. 24).

Com esse relato de Andreola, é fácil perceber o caráter dialógico e problematizador em que Paulo Freire colocava seus aprendizes. Não se colocava acima deles, pelo contrário, promovia um ambiente e situações que possibilitavam a todos perceber a sua importância e o seu conhecimento em uma formação reflexiva e plena. O saber teórico aliado à prática é também percebido nessa situação. Freire, com a teoria, e os agricultores, com a prática, dicotomicamente, não alcançaram as respostas de um e de outro, mas, em conjunto, grande parte dessas respostas teriam a possibilidade de ser respondidas ou pelo menos discutidas, analisadas e significadas.

É importante considerar que Freire não reduz o diálogo a uma técnica ou a um método. Ele assinala que a sua forma de fazer o diálogo é um método, “mas não um método pedagógico e, sim, um método epistemológico” e acrescenta que ele sempre se preocupou com uma nova teoria do conhecimento (ANDREOLA, 2006, p. 29).

O método de Paulo Freire foi bastante questionado sobre sua eficácia com as crianças e muitas vezes rejeitado por acharem que crianças necessitam de conhecimento pronto, pois não são capazes de refletir sua realidade. Freire aponta o contrário e ainda cita a curiosidade epistemológica da criança como o principal fator para o diálogo que quando incentivado forma grandes pesquisadores (ANDREOLA, 2006, p.30)

Freire também enfatiza que não contrapõe a aula expositiva ao diálogo, pelo contrário, considera os momentos de exposição, porém salienta a troca e ressalta que o diálogo não atrapalha nenhuma exposição.

Quanto à maneira de Freire ver a relação entre a aula expositiva e diálogo, ele disse e escreveu, em várias oportunidades, que uma aula expositiva bem ministrada, desafiando a inteligência e a criticidade dos alunos, pode ser um ótimo exemplo de diálogo. Contrariamente a isso, aulas em que se multiplicam técnicas de trabalho em grupos e de apresentações de trabalhos por parte dos alunos, inspiradas apenas pela preocupação técnica de variar as formas de trabalhar em aula, ou propostas como exigências unilaterais do professor, podem não levar a lugar algum, em termos

de aprendizagem autêntica, e, mais ainda, como desenvolvimento da autonomia dos alunos e, especialmente, da capacidade para “dizer a sua palavra” (ANDREOLA, 2006, p. 29).

Essa consideração é muito importante nessa discussão sobre as rodas de conversa, pois não se resolve a educação técnica mudando o formato ou a nomenclatura da aula, mas sim com a real intenção, com abertura da palavra aos alunos e com as reflexões conjuntas para a análise das coisas, dos conteúdos em questão e suas relações diversas com a sociedade.

Freire afirma a necessidade da construção educacional emancipadora de convergência e urgência para a erradicação das desigualdades, violência, desunião e opressão.

Freire se insere, assim, no diálogo decisivo dos grandes mestres e grandes profetas do nosso tempo, proclamando a urgência de um novo projeto pedagógico-político, destinado à defesa da vida e da convivência coletiva da humanidade, num mundo menos violento, mais fraterno e solidário, construído no diálogo entre as pessoas e entre os povos (ANDREOLA, 2006, p. 29).

2.2 A contribuição da Psicologia Histórico-Cultural como fundamento para a aprendizagem com o outro: a escola de Vygotsky

A teoria histórico-cultural foi a linha de pesquisa escolhida para essa dissertação para refletir a formação de conceitos como um modo cultural, desenvolvida entre pessoas que se comunicam e refletem cognitivamente suas experiências e suas relações com o mundo material, colaborando para ampliar o desenvolvimento do pensamento, em um processo de análise que ocorre por meio de abstrações como também de síntese das generalizações dessas relações com o uso da linguagem mediada pela palavra e nela materializada.

As formulações da escola de Vygotsky, com apoio de Luria e Leontiev quanto ao pensamento e a linguagem, serão resgatadas nas diversas discussões sobre a estratégia das rodas de conversa.

Os mais diversos estudos de Vygotsky e seus seguidores apontam que a linguagem é uma das funções mais importantes na constituição do homem e no processo de apropriação dos conhecimentos historicamente construídos. Vygotsky

et al. (2017) ressalta que toda aprendizagem e a formação do pensamento partem do plano social (intersubjetivo) até serem apropriadas no plano intrasubjetivo (individual), e essa apropriação só acontece por meio de interações das quais a linguagem é processo e também resultado.

2.2.1 A linguagem e o pensamento na formação do conhecimento

Partindo do pressuposto que a aprendizagem é dialógica, ou seja, ocorre na interação e comunicação entre os membros dessa relação, a linguagem, como instrumento de ensino e de aprendizagem, não pode ser uma via de mão única, mas sim uma ligação, uma ferramenta entre duas ou mais pessoas para que haja a comunicação, compreensão e apropriação de conhecimentos e significados.

Para Vygotsky (2009),

[...] o significado pode ser visto igualmente como fenômeno da linguagem por sua natureza e como fenômeno do campo do pensamento. Não podemos falar de significado da palavra tomado separadamente. O que ele significa? Linguagem ou pensamento? Ele é ao mesmo tempo linguagem e pensamento porque é uma unidade do pensamento verbalizado (VYGOTSKY, 2009, p.10).

Essa relação é muito importante e necessária de compreensão por parte dos professores e demais educadores, pois demonstra que todo trabalho cognitivo necessita da linguagem e que não é possível desenvolver conceitos sem antes significar, resgatar conhecimentos e ampliá-los. E, assim, isso se faz por meio do desenvolvimento da linguagem e do pensamento em conjunto. “Sem significado a palavra não é palavra, mas som vazio. Privada do significado, ela já não pertence ao reino da linguagem” (Vygotsky, 2009, p. 10).

Assevera-se, assim, que a aprendizagem ocorre por meio do diálogo e do entendimento de ambas as partes sobre os signos, as formas e relações estabelecidas com e no mundo. Somente assim há a significação das coisas e a formação do pensamento e da linguagem.

Pensando em uma aprendizagem mais efetiva e real, baseada nos aspectos de comunicação e linguagem, buscou-se Vygotsky, Luria e Leontiev (2017), autores essenciais nesse estudo, pois foi a partir da escola soviética que surgiram muitas

mudanças tanto na psicologia como também nas diversas esferas da educação na base do materialismo histórico-dialético. Todos criticam as concepções mecanicistas do comportamento humano e propõem, desse modo, que os processos psicológicos superiores, assim como os processos de regulação das próprias ações humanas, são mediados pela linguagem e estruturados não em localizações fixas no cérebro, mas em sistemas funcionais, dinâmicos que podem ser transformados historicamente. Mesmo estas concepções sendo discutidas desde as primeiras décadas do século XX, utilizam-se, até hoje, essas ideias como fundamentação inclusive da neuropsicologia e outros estudos atuais, pois Vygotsky, Luria e Leontiev entraram, inclusive, para a escola de medicina (VYGOTSKY, LURIA, LEONTIEV, 2017).

Os estudos de Vygotsky sobre o pensamento e linguagem colocam ambas as funções como unidades que se fundem e não mais vistas de forma dissociadas. Apesar de serem unidades diferentes, que tem suas especificidades, elas formam uma totalidade complexa. Essa consideração trouxe grandes crescimentos quanto à importância da palavra no processo de ensino e aprendizagem, da formação de signos e construção de significados (BEZERRA, 2009).

Nesta visão, Vygotsky (2009) enfatiza que o conhecimento se dá nas interações com o outro e com o meio através de signos que materializam o conhecimento, sendo a palavra um signo essencial nesse processo. O significado da palavra é o ponto central de todo trabalho, pois é nele que se forma a consciência e outros atos do pensamento. Não é só a fala, a palavra pela palavra, mas a reflexão e sua exposição consciente que materializa o pensamento, que vem carregada de cultura e história.

É nesse contexto que Vygotsky, Lúria e Leontiev (2017) enfatizam que o trabalho com o desenvolvimento da linguagem, da fala, como uma mediação semiótica para a formação social do conhecimento, pode contribuir para a formação do pensamento e para a atuação crítica e consciente no mundo.

Vygotsky, com uma reflexão mais ampliada sobre a relação da linguagem com o pensamento, enfatiza que o conhecimento é constituído nas interações com o outro e com o meio através de signos que materializam o conhecimento. Vygotsky, inclusive, enfatiza a palavra como um signo essencial nesse processo, que dá sentido ao que está sendo conhecido; enfatiza, além disso, que o professor é um grande mediador desse processo, pois é ele o responsável por realizar a “relação

intercomplementar de troca” entre ser humano, seus semelhantes e seu mundo. Essa relação é ressaltada como um processo em que se constrói a própria palavra ou o pensamento por meio de símbolos e signos, sendo fundamental nas relações e generalizações entre aprendizagens, auxiliando na passagem dos estágios psíquicos inferiores para os superiores (VYGOTSKY, 2009).

Para Vygotsky (2002), há duas funções psíquicas: as funções elementares e as superiores. As funções elementares são de caráter biológico, essenciais da característica humana, definidas pelo ambiente e pela percepção imediata. As funções psicológicas superiores (atenção, percepção, memória e pensamento) são funções adquiridas nas relações com o meio e nas inter-relações entre os indivíduos, de forma intersíquicas, mas que passam, ao longo dessas interações e comunicações entre os seres sociais por meio da linguagem, a serem incorporadas nas atividades individuais, de forma intrapsíquica, formando, assim, o pensamento abstrato. O desenvolvimento, dessa forma, não depende apenas de fatores biológicos, mas principalmente de fatores culturais.

Bezerra (2009), descreve em poucas palavras essa relação da palavra, da linguagem com o conhecimento:

A relação entre o homem e o mundo passa pela mediação do discurso, pela formação de ideias e pensamento, através do qual o homem apreende o mundo e atua sobre ele, recebe a palavra do mundo sobre si mesmo e sobre ele-homem, e funda a sua própria palavra sobre esse mundo (BEZERRA, 2009, p. XII).

É por meio dessas trocas, com essa construção interativa e social, que os alunos conhecem, interiorizam e constroem o mundo.

Considerando essas afirmações, pode-se entender que um ensino com a promoção da linguagem, das relações do conhecimento de forma dialógica e relacionadas à realidade e até mesmo ao ensino do expor (do argumentar), pode modificar esse atual cenário de educação reprodutivista e mover o pensamento em maior profundidade por meio da linguagem, da troca de saberes e significados.

2.2.2 A formação de conceitos e a importância da palavra

É importante ressaltar as estruturas de generalizações apresentadas por Vygotsky na formação de conceitos e o quanto a linguagem, em grande importância a palavra, exerce função essencial nesse processo.

Vygotsky (2009) apresenta três estágios de formação de conceito que descreve, entre um estágio e outro, a passagem do conhecimento espontâneo para o científico.

O primeiro estágio, ainda na fase inicial das crianças, mais especificamente as de tenra idade que, ao meio de um amontoado de objetos a ser discriminado sem muito fundamento interno e sem relação entre as partes que o constituem, formam um conceito ainda difuso e cheio de impressões, percepções e vínculos subjetivos ainda desconexos. A isso, Vygotsky chama de sincretismo e assinala grande relevância desse primeiro estágio no desenvolvimento dos demais estágios quanto as relações futuras com o mundo objetivo. Aos poucos, nesse contato, a criança atribui significado ao objeto, sendo que nas trocas com os adultos, com o auxílio de palavras e outras trocas, ampliam seus conceitos, porém ainda com visões práticas.

O segundo estágio no desenvolvimento dos conceitos se caracteriza pela construção de complexos, com sentido funcional, estrutural e ontogenéticos. Esse é um novo passo a procura da formação do conceito, como também das diferentes impressões concretas que levam à unificação e generalização de objetos particulares. Nesse momento, as crianças desvinculam-se das impressões particulares e dão espaço para os vínculos objetivos que efetivamente há nesses objetos. As crianças passam a um estágio superior de pensamento, saindo do “nexo desconexo” para um pensamento mais coerente e objetivo; não completamente, porém, pois ainda não veem as diversas nuances de cada objeto que, ao mesmo tempo, são generalizados e particulares. Ainda resume o objeto às semelhanças e/ou às pertinências fatuais na experiência e relação lógica imediata de forma associativa ou de combinações instauradas na lógica da criança. Por isso, em grande parte, as crianças são induzidas a pseudoconceitos que serão corrigidos no terceiro grande estágio.

Vygotsky chama a atenção ao fato de que algumas dessas formas associativas, desse segundo estágio, também são desenvolvidas por alguns animais. É o terceiro estágio que nos diferenciam destes.

O terceiro estágio de desenvolvimento dos conceitos não pressupõe somente a combinação e generalização de determinados objetos concretos da experiência, mas também (e principalmente) a discriminação, abstração e o isolamento dos mesmos, desvinculados do fático, baseados nos processos de análise e síntese que envolvem, ao mesmo tempo, as generalizações e as particularidades; seria necessário, para isso,, a decomposição do objeto, dando atenção a cada uma das partes para integrá-las ao todo. Nesse estágio, Vygotsky chama a atenção para duas subdivisões: *o estágio de conceitos potenciais e o estágio dos conceitos abstratos*. Dessa forma, com o auxílio do adulto ou de outras mediações significativas e históricas-culturais, as crianças saem das impressões gerais (pseuconceito) e caminham para o significado que nem sempre é o mesmo em todas as situações, chegando, assim, ao *estágio dos conceitos abstratos*, com as relações e associações já incorporadas no objeto não somente nas impressões gerais, mas também nas particulares.

Vygotsky (2009) assinala que estes estágios somente são superados e alcançam o conceito pela palavra, pela comunicação e pela mediação. Para ele, a palavra pode dar um emprego funcional diferente a um mesmo objeto, uma nova abstração codificada na palavra.

A palavra é um signo. Esse signo pode ser usado e aplicado em diferentes maneiras. Pode servir como meio para diferentes operações intelectuais, e são precisamente essas operações, realizadas por intermédio da palavra, que levam a distinção fundamental entre complexo e conceito (VYGOTSKY, 2009, p.226).

Nesse sentido, podemos perceber a importância das mediações, das trocas entre os pares por meio da palavra e da comunicação. O papel do professor é essencial na formação do conceito, exatamente para trabalhar sobre os pseudoconceitos e mediar, com a palavra, a formação de novos significados.

Fontana (2013), ao considerar esses estágios propostos por Vygotsky, ressalta que:

Ao utilizar-se das palavras, o adulto (deliberadamente ou não) apresenta à criança significados estáveis e sentidos possíveis no seu grupo social. É na margem das palavras do adulto que a criança organiza sua própria elaboração. A mediação do adulto desperta na mente da criança um sistema de processos complexos de

compreensão ativa e responsiva, sujeitos à experiências e habilidades que ela já domina. No curso da utilização e internalização dessas palavras e das funções a elas ligadas, a criança aprende a aplicá-las consciente e deliberadamente, direcionando o próprio pensamento (FONTANA, 2013, p.131).

Sabendo disso, Fontana (2013) também apresenta, pela visão de Vygotsky, o papel da escola nesse processo, diferenciando-se das interações cotidianas. Nessa visão, a escola tem o papel de ensinar os conceitos científicos e sistematizados que partem das explicações globais, generalizadas, mas que são organizadas dentro de uma lógica construída sócio e culturalmente, reconhecida como legítima no meio em que está inserida, sendo esta sempre mediada por outros conceitos até que se compreenda a sua organização, partindo da utilização de operações lógicas de comparação, classificação, associação, dedução, etc. e, por isso, deve ser planejada.

2.2.3 Aprendizagem com o outro: Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal

Uma das maiores considerações de Vygotsky que o diferencia de outros autores, inclusive de autores também interacionistas, é a relação aprendizagem/desenvolvimento. Vygotsky afirma que o desenvolvimento ocorre toda vez que há aprendizagem e vice-versa, ou seja, o desenvolvimento não se adianta à aprendizagem, mas sim o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem. Esse é um novo paradigma que não mais delimita quem pode ou não aprender, tendo como base somente o seu desenvolvimento, a Zona de Desenvolvimento Real, ou seja, as capacidades e funções psíquicas já desenvolvidas. Mas é necessário levar em consideração a possibilidade de aprendizagem que, com as mediações e colaboração de outros, converte-se em novas aprendizagens e desenvolvimento, consequentemente (VYGOTSKY et al, 2017).

Nessa concepção, Vygotsky apresenta o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, traduzido como Zona de Desenvolvimento Imediato, por Bezerra (2009), e Zona de Desenvolvimento Iminente, por Prestes (2010), sendo esta última bastante aceita nos estudos atuais por ampliar o sentido desse conceito; expressa, pois, a capacidade de aprendizagem que a criança pode alcançar, mas

que não obrigatoriamente alcançará, pois dependerá das mediações e da ação colaborativa de outras pessoas. Independente da nomenclatura ou profundidade da análise da palavra, esse conceito de Vygotsky vem ampliar os entendimentos anteriores da pedagogia tradicional e transforma a relação anterior de que só aprende e se *instrui* quem tem um bom desenvolvimento pelo contrário, abre espaço para a importância da “*instrução*” que, “realizada como atividade colaborativa, seja do adulto ou entre os pares, cria possibilidades para o desenvolvimento”, deixando de se apoiar em processos prontos e nas funções amadurecidas. (PRESTES, 2010, p. 168).

Vygotsky (2009) demonstra que um indivíduo que está em seu Nível de Desenvolvimento Real, com pouco conhecimento sobre um assunto, em interação com o outro, na Zona de Desenvolvimento Proximal, pode aprender e ressignificar o que já conhecia anteriormente. Nessa interação, passa a realizar o que sozinho ainda não conseguia fazer ou compreender, chegando a seu Nível de Desenvolvimento Potencial após a interação com o professor e/ou com outros alunos como também com instrumentos e signos. Dessa forma, novas interações poderão levar a novos significados ou ressignificações. Assim, não só haverá mudanças no pensamento, mas também na linguagem, na interiorização e significação das coisas e pessoas.

É importante ressaltar que Vygotsky enfatiza que a Zona de Desenvolvimento Proximal, nessa troca colaborativa entre os próprios alunos, auxilia não somente no processo de aprendizagem e desenvolvimento, como também é um importante processo de reconhecimento do que foi realmente interiorizado pela criança.

Para esse trabalho, esse conceito é de grande importância e vem assegurar que as rodas de conversas, por ser um momento valioso de troca colaborativa entre alunos-alunos e alunos-professor, em um espaço em que todos expõem seus saberes culturais, científicos e suas significações, é uma metodologia que além de promover aprendizado e desenvolvimento, possibilita reflexões mais profundas do conhecimento na comparação e conhecimento de outras realidades. Além disso, a roda de conversa abre a possibilidade do professor perceber como e o que foi ou não significado ou ressignificado pelos alunos em um processo avaliativo muito amplo e de grande extensão, pois, nas discussões de um único assunto, há diversas considerações em que, de forma reflexiva, na troca de saberes e nas próprias falas

iniciais e finais dos alunos, são possíveis perceber as mudanças de aprendizagem e desenvolvimento.

2.3 Outras contribuições da teoria Histórico-Cultural: representações de mundo, crenças e a formação de conceitos com o outro

Bruner (1969), mais um simpatizante do pensamento histórico-cultural, também assinala e traz alguns estudos de grupos de pesquisa que indicam que o desenvolvimento intelectual está atrelado às aprendizagens de fora para dentro, e que este passa por três sistemas de representação. Para ele, esse sistema é iniciado com a relação do objeto somente *com as ações* com eles praticadas que, aos poucos, vai se tornando *simbólica*, mesmo ainda com grande presença da memória visual e do auxílio das inferências de adultos para só então promover a conversão das experiências à *revisão interna*. Este é o momento final em que há a interiorização da linguagem como instrumento de pensamento e, assim, podem ser associados diversos conhecimentos em diversas situações nessa relação concomitante que liga o pensamento e a linguagem. Assim ele destaca:

palavras e frases não tem qualquer referência direta com a experiência imediata; nesses domínios, porém, é que são elaboradas poderosas representações do mundo da experiência possível, e usadas como modelos da pesquisa para solução de problemas (BRUNER, 1969, p. 28).

Dessa forma, sem a monopolização da forma icônica ou aparente, a linguagem fornece “o meio de livrar-se da aparência imediata como base única de julgamento” (BRUNER, 1969, p.30)

O autor também assinala que as crianças, entre os três e doze anos de idade, aprendem a criar regras de equivalência e vão, com o tempo, relacionando e interligando coisas e situações que levam às regras de superordenação da lógica, passando a perceber semelhanças e diferenças entre estes. Relacionam, agrupam por semelhanças e de forma fácil e rápida, estabelecem esquemas de associações muito complexas, que até para um computador fica muito difícil, e libertam-se do imediatismo das aparências. Ele assinala, porém, que uma pesquisa do Cognitive

Growth, em Harvard, Estados Unidos, mostrou que é por volta dos 7 anos de idade que a criança passa a ter maior abstração e, além disso, nesse período da vida, a relação entre as coisas do mundo e o processo de reflexão sobre o mesmo são intensificadas. O que auxilia muito nessa constituição são as perguntas dos adultos e seus delineamentos que servem como um instrumento para que a criança busque a informação que conhece, assimile a outras que já acumulou ou que está acumulando e “trabalhe com maiores cadeias de inferência”, mudando sentidos (BRUNER, 1969, p. 31).

Para a pesquisa, esse é um importante dado, tendo em vista que os alunos participantes têm idade entre 8 e 9 anos, o que possibilita, segundo os estudos acima citado, melhor reflexão e relações entre as cadeias de inferências, de suas experiências familiares, sociais e escolares, que poderão contribuir nas discussões em roda de conversa.

Além disso, as rodas de conversa têm como principal função problematizar um tema e possibilitar perguntas e respostas diversas e, assim, ampliar as cadeias de inferência como proposto por este autor.

Bruner (1969) assinala, porém, que o modelo para aprender vai além do que o estabelecido pelas teorias do condicionamento que elevam o estímulo-resposta. A criança é capaz de raciocinar e refletir, e isso é promovido pela linguagem. Ele ainda assinala que:

O certo é que quanto mais conhecemos sobre as propriedades e poderes da linguagem, mais deveremos saber sobre como usá-las para ajudar o raciocínio. [...] Mais importante é a pergunta, geral, de como a linguagem, como tal, e qualquer que seja, influi nos processos cognitivos. [...] Quais as consequências que decorrem das propriedades mais gerais da linguagem? Tal preocupação me leva a pôr a linguagem como centro do palco ao considerar a natureza do desenvolvimento intelectual. A capacidade progressiva para cuidar os aspectos múltiplos do meio ambiente, e para seguir sequências diversas ao mesmo tempo, depende da natureza da representação com que a criança ordena o seu mundo [...] Confesso ter a convicção íntima de que poderemos achar tesouros ao entender os meios pelos quais as crianças superam a distração e a tendência avassaladora para tratar apenas de uma coisa do ambiente a cada momento” (BRUNER, 1969, p.33 e 34).

Nessa citação, é possível ampliar ainda mais as reflexões até então realizadas ao inserir a linguagem como centro do desenvolvimento intelectual que

possibilita a discussão de vários fenômenos e de suas relações com a realidade existente de forma ampla, não mais estanque ou separados da vivência e de outros conhecimentos. O mais interessante, porém, é a metáfora da linguagem, como instrumento de conhecimento, com o “achar tesouros”, pois atualmente o que mais se vivencia é a busca por metodologias que prendam a atenção do aluno e o insira como agente participante nas aulas. Essas estratégias, que partem de perguntas e de respostas dos alunos e aos alunos, são aprofundadas por Vygotsky; Lúria; Leontiev (2017), como também por Bruner (1969), podendo trazer grandes contribuições à escola e aos professores quanto ao fator motivação e interesse.

Nessa afirmação, os autores assinalam que esta pode ser uma proposta de trabalho que, além de ampliar pensamento e possibilitar a troca entre os membros do grupo, pode também fazer com que os alunos fiquem mais atentos, interessados e participantes nas aulas, pois, agora sim, ele é parte de toda a dinâmica escolar. Além disso, nessa dinâmica, os alunos são impulsionados a relacionar diversos conhecimentos, eruditos, culturais e sociais para chegar a novas conclusões. E é esse o grande tesouro.

Temos finalmente o assunto do desenvolvimento da auto-prestação de contas que possibilita à criança passar do comportamento de adaptação para o uso consciente da lógica e do raciocínio (BRUNER, 1969, p. 34).

Nesta fase, ainda estão em desenvolvimento processos psicológicos superiores de atenção, memória e da imaginação. Essas capacidades demoram para adquirir autonomia na criança. Para Mukhina, elas “são involuntárias na primeira infância; não são premeditadas e assim permanecem, mesmo na idade escolar” (MUKHINA, 1996, p. 183). Esses processos, nesta fase, caracterizam-se pelas mudanças quantitativas e o salto qualitativo ocorre quando as atividades da criança

[...] colocam novas tarefas, como a de concentrar em algo, lembrar e produzir algo, elaborar a idéia de um jogo, de um desenho etc. A criança resolve essas missões utilizando métodos aprendidos do adulto. Só então a atenção, a memória e a imaginação adquirem um caráter voluntário e premeditado (MUKHINA, 1996, p. 284).

Essa é uma das maiores justificativas da importância da linguagem no desenvolvimento do pensamento, do intelecto proposto pelos estudiosos da teoria histórico-cultural. Bruner (1969) também considera que isso se dá por meio da natureza de proposições que partem das experiências, ou seja, da relação com empírico, com os acontecimentos concretos e com a ordenação dos símbolos para a relação dos mesmos. Para este estudioso, nós temos experiência codificada, feito de fora para dentro, no domínio da cultura que “são comunicadas em um diálogo contingente com agentes da cultura” (BRUNER, 1969, p. 35)

Penso que muito do desenvolvimento começa quando voltamos sobre nossos próprios passos e passamos a modificar, em novas formas, o que tínhamos feito ou visto, com a ajuda de professores adultos, indo então a novos modos de organizações. Dizemos “Vejo agora o que faço” ou “É assim que é a coisa”. Formam-se os novos modelos em sistemas de representação de força sempre maior. E por isso penso que a pedra angular do processo educacional consiste em fornecer auxílios e diálogos para traduzir a experiência em sistemas mais poderosos de notação e ordenação; essa a razão porque acho que uma teoria de desenvolvimento tem de se ligar tanto a uma teoria de conhecimento como a uma teoria de instrução, ou então ser condenada à trivialidade (BRUNER, 1969, p. 35).

No que diz respeito às novas teorias de aprendizagem em meio a novas culturas e a nova formação do ser humano, em estudos mais recentes, Olson e Bruner (2000) chamam a atenção para a necessidade de mudanças no ensino que ultrapassem as lacunas entre a teoria e a prática, enfatizando que, para isso,

as teorias que tendem a ignorar o que está sendo aprendido e por quem, e para que finalidade, devem dar lugar a teorias que ligam a aprendizagem à compreensão anterior, bem como os objetivos e às intenções de quem aprende... [...] O ensino e a aprendizagem não devem mais ser vistos como duas atividades ligadas de forma causal – alguém conhece x porque lhe foi ensinado x – mas como uma forma especial de compartilhar ou vir a compartilhar crenças, objetivos e intenções – em uma palavra, como uma cultura (OLSON, BRUNER, 2000, p. 21).

Olson e Bruner (2000) fazem referência à psicologia popular e à pedagogia popular e as suas relações com as crenças de uma cultura, tanto em como se ensina como também em como se aprende, tanto da crença que o professor tem sobre o aprendiz assim como nas crenças dos demais participantes desse processo

sobre os outros. Estes autores afirmam que tanto a psicologia popular como a pedagogia popular trazem suposições sobre o que as crianças não sabem e que precisam aprender que nem sempre são verdadeiras. Acreditam, além disso, que somente o adulto pode esclarecer tais dúvidas e oferecer conhecimento, uma vez que, para muitos, as crianças são ignorantes, carentes de habilidades, indisciplinadas, etc.

Eles enfatizam a necessidade de inversão deste quadro e a percepção de que “pouco a pouco é que as crianças passam a reconhecer que não estão agindo diretamente sobre o mundo, mas em termos de crenças que sustentam sobre o mundo” (OLSON; BRUNER, 2000, p. 24).

Ao perceberem isso, o seu papel na formação do conhecimento e nas formulações de ideias evoluem. As crianças podem também compreender as possibilidades de mudarem suas crenças e de receberem mais responsabilidade por sua aprendizagem e pelo seu próprio pensamento (BEREITER; SCARDAMALIA, 1993 apud OLSON; BRUNER, 2000).

Também é possível verificar o contrário e entender a maneira como o professor compreende o que os alunos compreendem sobre os assuntos discutidos em aula, como também as origens e as qualidades desses conceitos. Isso pode melhorar sua intervenção, sua forma de ensinar, não desconsiderando as crenças que trazem das famílias, comunidade, com seus desejos e objetivos de mundo, mas ampliando horizontes, relacionando situações, etc. (GARDNER, 1991 apud OLSON; BRUNER, 2000).

Assim, é fácil perceber que é preciso proporcionar às crianças momentos em que elas discutam sobre as situações vivenciadas nas aulas para que descubram que elas “sabem bem mais do que imaginaram, mas que elas precisam ‘pensar nisso’ para descobrirem o que sabem” (OLSON; BRUNER, 2000, p.26).

As crianças, quando entram na escola, chegam com a crença de que o professor é o que sabe tudo no grupo. Com oportunidades adequadas e planejadas, elas percebem que os outros colegas também sabem coisas e que compartilham esses conhecimentos assim como eles também o fazem.

O mais importante em todo esse processo não é nem essa percepção, mas sim a descoberta de que há coisas que ninguém do grupo sabe e, mesmo assim, há como buscar esse conhecimento. “Este é o verdadeiro salto para dentro da cultura”,

pois é quando eles passam a ter conhecimento da cultura registrada, na qual podemos ter acesso e buscar o que precisamos (OLSON; BRUNER, 2000, p.26)

Assim, o que fazemos quando estamos em uma encruzilhada? E quais os problemas com os quais defrontamos na busca do conhecimento de que precisamos? Quando começamos a responder esta pergunta, estamos no caminho certo para entender o que é uma cultura (OLSON, BRUNER, 2000, p. 26)

Em todos os apontamentos destes autores, podemos relacionar as rodas de conversa. Nos capítulos três e quatro deste trabalho, a estratégia das rodas de conversa será melhor descrita e, assim, ficará mais fácil de perceber e relacionar a teoria com a prática, demonstrando esse caminho de apresentação, discussão, análise das crenças iniciais, em confronto com as interferências do professor. A partir desse confronto já não apresenta somente crenças, pois o professor, ao perceber as crenças dos alunos, indica, analisa e contrapõe os conhecimentos historicamente acumulados e sistematizados em uma relação com o tempo atual, com a realidade em que vivem os alunos e com as circunstâncias em análise.

Tomasello e cols. (1993) e Olson e Bruner (2000) apresentam quatro modelos de mente do aprendiz que são sustentadas por diversos teóricos, educadores e crianças, tanto para o objetivo de cada um desses modelos quanto à educação como para a relação entre mentes e culturas que cada um apresenta. É preciso refletir sobre como esses conceitos interferem na forma de educar, de agir e de ser educado e, assim, demonstrar a psicologia ou pedagogia popular em que se sustentam e os pontos positivos e/ou negativos de cada uma delas.

O primeiro modelo apresentado por eles demonstra *“Crianças como agentes”* na aquisição do conhecimento prático que parte do ensino por demonstração, sendo o aprendiz um receptor que estará pronto quando repetir e executar exatamente como aprendeu com os “exemplares silenciosos” do ensino por demonstração, realizando as ações desejadas por seus professores.

O segundo modelo *“Crianças como conhecedoras”* na aquisição do conhecimento proposicional traz uma visão didática do ensino unilateral, do professor para o aluno e de fora para dentro, privilegiando os fatos e não o entendimento dos mesmos realizado de forma cumulativa e passiva. O conhecimento e as habilidades já não são o “saber como fazer”, mas as

capacidades mentais em adquirir novos conhecimentos com diretrizes do que se deve ensinar e com parâmetros de como avaliar o que foi aprendido, ou seja, o desempenho.

O terceiro modelo “*Crianças como pensadores*”, no desenvolvimento do intercâmbio intersubjetivo, recorre a pesquisas sobre o entendimento de outras mentes e, assim, o professor passa a buscar entender como as crianças pensam e como aprendem. Alunos e professor são vistos como partes do processo de ensino e aprendizagem, como também construtores do conhecimento e do mundo. As crianças têm suposições, pontos de vistas oriundos de suas experiências em casa, na família, da sociedade e da escola que devem ser apresentadas e colocadas em discussão. Elas são capazes de interpretar, compreender, analisar e, se preciso, reconhecer maior coerência em outros pontos de vista ou conhecimento e, assim, corrigir suas ideias nos discursos, colaborações e negociações.

O quarto modelo “*Crianças como conhecedoras*”, no manejo do conhecimento objetivo, enfatiza o intercâmbio social na construção do conhecimento a reconceptualização, não de verdades impostas e imutáveis (como as positivistas), mas relativas ao que perdurou e resistiu ao exame permanente (ao tempo) e testado pelas melhores evidências até então conhecidas, saindo da visão de palpites pessoais e caminhando para a visão do conhecimento justificado e “transformar-se em um conjunto de princípio geradores, literalmente, em um pequenino núcleo de ideias teóricas a partir das quais podemos gerar fatos intermináveis” (OLSON; BRUNER, 2000, p.32).

A figura do professor é essencial nesse saber, pois a criança conhecedora ainda não é capaz de buscar esse conhecimento que perdurou ao tempo sozinho. Assim, esse quarto modelo não nega a criança com suas crenças como fator significativo no processo, porém enfatiza que a pedagogia vai ajudar as crianças a avaliarem suas crenças, por meio de reflexão, colaboração e registro.

Verificando as quatro dimensões, podemos considerar que a roda de conversa aqui proposta se enquadra na dimensão quatro por abrir espaço para os alunos exporem suas crenças e ouvirem as crenças de outros alunos, tendo o professor como mediador, para que se expanda o conhecimento e se auxilie na distinção entre o conhecimento pessoal e o conhecimento cultural, sendo essa a função da escola.

É preciso destacar essa última dimensão na roda de conversa para que ela não fique no saber pessoal, somente de crenças, mas que também se amplie o conhecimento histórico e científico. É esse o cuidado que se deve ter com a pedagogia e psicologia popular.

Olson e Bruner (2000) também chamam a atenção para as teorias internalistas, pois as consideram com maior clareza quanto às relações da criança com o mundo e seus saberes, o que auxilia tanto as crianças como também o adulto que, entendendo as suas crenças, hipóteses e o seu processo de conhecimento, bem próximo ao conhecimento de um cientista, pode melhorar suas práticas e seus procedimentos com elas. Isso difere das teorias externalistas, que apenas vê a criança como um ser distante, muitas vezes incapaz de ter as mesmas inferências que um cientista. Os autores assinalam que os teóricos internalistas

[...]criam a possibilidade genuína de construção de teorias psicológicas que sejam úteis tanto para as crianças, na organização de sua aprendizagem e no manejo de suas vidas quanto para os adultos, que organizam a experiência para elas (OLSON; BRUNER, 2000, p.34).

Considerar a criança como um ser com intenções, com crenças históricas e compartilhadas para o entendimento dos novos saberes é um “novo modelo de pensamento, aprendizagem e ensino, apropriados para o século XXI” (OLSON; BRUNER, 2000, p.34)

É esse o ponto central desta pesquisa, a partir de uma nova proposta de educação e com uma diferente relação entre professor, aluno e o mundo, em crescimento e transformação, enfatizando o desenvolvimento do pensamento por meio da linguagem e vice e versa.

As metodologias de ensino utilizadas na escola pouco favorecem o diálogo na sala de aula, pois a interação verbal e a linguagem ainda são pouco utilizadas e, muitas vezes, quando utilizadas, são feitas de forma unilateral, somente o professor fala, expõe ideias e os alunos quase nunca são colocados a pensar sobre os conhecimentos e tão pouco conseguem ressignificá-los ou relacioná-los a outras situações ou conceitos.

A interação e a mediação, nessa forma de ensinar, são pouco ou nada valorizadas. As mudanças no cenário educacional brasileiro são necessárias e

devem partir de uma formação mais crítica e reflexiva da sua própria condição, de pensamentos e diálogos de novas construções, novas possibilidades que só podem ser desenvolvidas no diálogo e no pensamento sobre todos os aspectos aqui expostos.

2.4 Dimensões ideológicas nas interações e linguagens: um olhar a mais na discussão das rodas de conversa

Vygotsky é o centro da pesquisa, principalmente quanto à formação de conceitos e à prática social existente na escola, porém ele não traz uma reflexão da dimensão ideológica presentes nas interações e na linguagem. Para isso, buscaram-se algumas análises de Bakhtin (2010) para assegurar ainda mais as discussões sobre a educação dialógica e o trabalho com as rodas de conversa para que se considere a palavra, tão presente nessa metodologia, com as múltiplas vozes historicamente definidas e as relações culturais e sociais envolvidas.

Bakhtin (2010) assinala alguns aspectos, enquanto filosofia da linguagem, que nos fazem pensar e relacionar as discussões deste trabalho: “em que medida a linguagem determina a consciência, a atividade mental; em que medida a ideologia determina a linguagem?” (BAKHTIN, 2010, p.13).

Como resposta, ele ressalta a linguagem, tanto escrita como oral, como a peça estruturante que reforça relações de poder, dominações, conflitos e que pode ser utilizada para adaptações ou resistência à hierarquização e à opressão. A linguagem, então, é concebida como um instrumento de participação social e, por isso, é tão importante nessa busca pela emancipação do sujeito e de sua transformação.

Bakhtin abre uma discussão, complementando o que Vygotsky salientou, afirmando que o conhecimento é coletivo e social. Além disso, o filósofo da linguagem complementa assinalando a significação como fato sócioideológico que determina o que pode ser dito e como pode ser dito entre os interlocutores, materializando, nessa interação, perspectivas materiais múltiplas, definidas socialmente (FONTANA, 2013).

Destaca-se, em Bakhtin (2010), a mudança de sentido da fala que antes era vista ou somente como expressão do interior do falante (subjetivismo idealista) ou

somente como expressão do que abstrai do exterior, da sociedade (objetivismo abstrato). Nessa visão bakhtiniana, a fala passa a ser vista como um dualismo entre a linguagem interior *versus* a linguagem exterior, uma vez que o social interfere na constituição do indivíduo como também no princípio da alteridade, em que a dimensão do “eu” é feita a partir do “outro”, sendo a palavra, ou as palavras, a semiotização de vivências, aprendizagens e formações que causam mudanças substanciais no pensamento e nas próximas reflexões (BAKHTIN, 2010).

Não é a reprodução dos outros, mas a reflexão e as relações que cada indivíduo faz do que já aprendeu, leu e ouviu - o que, para Bakhtin (2010), isso significa tematizar - que forma a consciência. Assim, o diálogo entre os participantes do processo de ensino e aprendizagem é o meio para a semiotização do mundo e para o entendimento das relações estabelecidas nele. O diálogo promove essa aprendizagem mais crítica e reflexiva e, dessa forma, abre espaço para novas visões, vivências e opiniões que formam um ser humano pleno e responsável por mudanças não somente suas, mas de uma coletividade e de uma formação social.

O pensamento de Bakhtin (2010) corrobora com o de Vygotsky (2009), pois ambos assinalam que a formação do indivíduo parte das relações interpessoais (sociais) para as intrapsíquicas (individuais). Vygotsky ainda assinala que estas relações são feitas por instrumentos e signos, sendo a linguagem um deles, os quais desenvolvem as funções psicológicas superiores como a memória, atenção e percepção, como também a formação do pensamento e das ações de cada participante.

Bakhtin (2010) considera, no dialogismo, as vozes do outro como reflexo das falas de cada sujeito e a ressignificação ou incorporação realizada nessa ação do falar. Assim, para este autor, o diálogo é uma junção de enunciados que se entrelaçam e formam novos enunciados, com alternância entre eles e com a presença reforçada de falas responsivas, impregnada de contexto, história e estrutura política, econômica, social e cultural. Dessa forma, a educação e a escola são instrumentos essenciais para a promoção desse espaço de diálogo e de trocas de conhecimentos culturais e científicos capazes de ampliar as significações e formar enunciados próprios.

Pelo método sociológico, o autor relaciona a linguagem com a infraestrutura e superestrutura, assinalando que a linguagem (oral e escrita) é determinada pelas esferas de dominação humana e que ela é praticamente mais um instrumento de

luta de classes, cheia de ideologias e signos, de valores semiotizados que são disseminados nos diálogos. Assim, todo discurso e todo diálogo tem um valor que pode ser de dominação e de reprodução ou, pelo contrário, também pode ser de libertação.

Fontana (2013) faz uma reflexão sobre a relação de ensino e a formação ideológica, embasada em Bakhtin, que preenche as considerações sobre a metodologia adotada nessa pesquisa, voltada ao diálogo e não à mera transmissão de conteúdo:

A “relação de ensino”, como ação intencional de “formação ideológica” (BAKHTIN, 1988, p.140), constitui uma prática social contraditória que mediatiza interesses antagônicos: o acesso efetivo ao conhecimento historicamente acumulado e sua articulação aos interesses de classe dos interlocutores. Constitui um espaço de reprodução/estabilização dos sentidos historicamente dominantes e, ao mesmo tempo, um espaço de dispersão dessa dominância, que emerge como heterogeneidade, variabilidade.
[...] A mediação deliberada do adulto, induzindo a criança a utilizar-se (e nesse processo a também elaborar) operações intelectuais, habilidades, estratégias e possibilidades sógnicas que são novas para ela, desencadeia processos de desenvolvimento cognitivo (FONTANA, 2013, p.137).

Com essa citação, pode-se verificar a importância do professor como promotor de reflexões sobre as formas e sistemas políticos, econômicos e sociais que determinam a infraestrutura e superestrutura econômica, política, social e cultural. Isso garante, em outros termos, uma maior reflexão sobre a ordem social e sobre os discursos do poder, , permitindo que, por meio de um olhar crítico, haja a busca por novas formas de organização. Após o suporte e conhecimento científico escolar e de mundo, com diálogo e interação verbal e entendendo as estruturas opressoras, é possível , então, que o aluno consiga analisar as desigualdades e as relações de poder para que, empoderado, transforme – ou ressignifique – o que vem imposto pelas hegemonias de poder e de classe .

Por esse motivo, Bakhtin é citado nesta pesquisa e levado seriamente em consideração, pois as reflexões coletivas, como ele diz, trazem várias ideologias e visões do mundo em que estamos inseridos e, nessas discussões, a infraestrutura e superestrutura sociais estarão presentes, mesmo que ainda vista por um olhar superficial. Mas, com as trocas as apresentações de pontos de vista e de vivências

culturais, todos poderão perceber as diversas nuances da sociedade, as diferentes interpretações e, aos poucos, ressignificar o que antes havia aprendido ou interpretado.

A dimensão pensamento e linguagem, o aprendizado com o outro e a formação de conceitos por meio de trocas entre os pares do processo educativo são fundamentais para a ruptura com as pedagogias tradicionais, de reprodução, garantindo a reflexão, fator fundamental no processo de emancipação social. Foi com esse pensamento que esta pesquisa em campo foi desenvolvida.

Para trabalhar as rodas de conversa e não cair no tradicionalismo, ou na mera reprodução e exposição de conceitos, é necessário conhecer suas nuances, seus fundamentos e, acima de tudo, conhecer esse gênero oral para poder planejar. Além disso, é necessário inferir ações que possam surgir no decorrer das aulas e, acima de tudo, verificar as etapas a serem seguidas com os alunos: momentos de apresentação dos conhecimentos dos alunos, os momentos de reflexão e análise do assunto e os momentos de problematização e interferências do professor. Para isso, o próximo capítulo apresentará uma breve explicação do gênero roda de conversa e as necessidades de planejamento do professor para que essa estratégia tenha intencionalidade e um traçado metodológico, necessários ao conhecimento dos educadores.

3- AS RODAS DE CONVERSA: planejamento e ação pedagógica

O conhecimento sobre a característica e funcionamento das rodas de conversa é primordial para a ação pedagógica. O professor que escolhe utilizar essa metodologia de ensino precisa primeiramente saber o quê, para quê e como ela serve no processo de ensino e aprendizagem.

Para ampliar a reflexão sobre o trabalho com as rodas de conversas e apresentar estudos mais recentes sobre o planejamento docente quanto à utilização dessa estratégia de ensino e de aprendizagem, foi buscado em Bronckart (2009) alguns preceitos fundamentais para a ação pedagógica com essa estratégia que, segundo o autor, antes de tudo, configura-se como um gênero oral.

3.1 Considerações do Interacionismo Sociodiscursivo sobre a linguagem e a estruturação do pensamento

Bronckart (2009) aponta que a produção de textos, seja ela escrita ou oral, necessita da relação e do desenvolvimento do pensamento e da linguagem, pois, sem a estruturação do pensamento, o texto fica sem sentido e, sem a linguagem, ele não se materializa. Assim, pensando nas rodas de conversa, os diálogos sobre os objetos de aprendizagem envolvem e desenvolvem tanto a linguagem como o pensamento (favorecendo a melhor apreensão do conhecimento, pois, ao comentar e ao dialogar com o outro, é preciso que haja a internalização do que foi discutido no coletivo na reorganização do pensamento sobre o que ouviu e percebeu), dando a possibilidade de ressignificar crenças e pontos de vista para que seja novamente lançada em discurso, no diálogo.

Essa relação acima explica grande parte do motivo de muitos alunos não conseguirem desenvolver bons conteúdos nas suas produções de texto escritos, como também em seus textos orais, com as argumentações e exposições de pontos de vistas em sala de aula. Os alunos antes mesmo de falar e de escrever, precisam pensar. Bronckart (2009) coloca essa relação, assim como Vygotsky (2009), do pensamento e da linguagem como unidade dialética, sendo uma dependente da outra e indissociáveis.

Bronckart (2009) também enfatiza que as capacidades de ação de linguagem, de elaboração de um enunciado ou do agir comunicativo são compostas pelos mundos subjetivo, social e objetivo, que, ao serem apropriados, são semiotizados na atividade de linguagem, sendo verbalizada ou codificada por quem a produz. Para melhor exemplificar essa afirmação, o autor recorre a Habermans, fazendo um paralelo com a sua demonstração dos três mundos que organizam as atividades humanas, enfatizando que estas:

[...] são constituídas pelos conhecimentos coletivos e/ou sociais que se organizam em três mundos representados que definem o contexto próprio do agir humano [...] As leis ou teorias codificadoras dos conhecimentos elaborados sobre o meio físico (mundo objetivo), sobre as normas, valores e símbolos, elaborados para regular as interações entre grupos ou entre indivíduos (mundo social), assim como as expectativas construídas em relação às qualidades requeridas de um agente humano (mundo subjetivo) [...] (BRONCKART, 2009, p. 42).

Bronckart (2009) ainda assevera que é a partir desses mundos que o ser humano avalia a pertinência de cada agir comunicativo, tendo como parâmetros esses mundos representados e “se transforma em agente verbal, capaz de gerenciar as intenções e os motivos de seu dizer” (BRONCKART, 2009, p 46). Assim, é capaz de fazer a autorregulação do dizer, englobando esses três mundos já apropriados e ressignificados pelos seus referentes, ou seja, pelo o que já viu, leu, ouviu e escolheu como signo de representação ideal naquele contexto

Pensando nesse aspecto, pode-se inferir que as rodas de conversa, além de promoverem a apresentação do conhecimento do mundo subjetivo, social e o objetivo, geram também discussões até alcançar um nível de pertinência maior aceito nesses três mundos. Para elucidar esse processo de conhecimento, Bronckart (2009) enfatiza que, em toda enunciação, o agente está exposto a uma situação de ação de linguagem que interfere ou orienta a sua fala. Mas faz uma distinção entre a situação de ação de linguagem externa, que é o descrito por todos de uma mesma cultura e sociedade (ou seja, o que já está convencionalizado), e a situação de ação de linguagem interna, que são essas mesmas representações, porém interiorizadas por um indivíduo em particular que tem suas múltiplas especificidades, vivências e entendimentos.

Sabe-se que o saber científico não é imutável e tão menos indiscutível, porém o conhecimento desse saber é esperado no desenvolvimento escolar dos alunos, até mesmo para que, um dia, algum aluno possa transformá-lo. Por meio da roda de conversa, é possível avaliar o que o aluno realmente interiorizou e, no diálogo, intervir em pontos que não foram bem compreendidos pelos alunos devido às falhas ou à falta de repertórios nesse processo de interiorização ou das situações de ação de linguagem.

O Interacionismo Sociodiscursivo tem grande relação com a teoria de Vygotsky e ambas consideram que o desenvolvimento de instrumentos e signos promovem o desenvolvimento humano, sendo a linguagem, nas rodas de conversas, um instrumento verbal que apresenta e discute o mundo e o conhecimento semiotizado por meio de representações psicológicas construídas socialmente, em um contexto histórico e cultural e assim nos dão base e compreensão desse mundo e dos conhecimentos acumulados historicamente.

Dessa forma, o ensino deixa de ser um monólogo, com pouca ou nenhuma reflexão e sem tecer relações com o mundo, e assume o caráter dialógico, promotor da reflexão e compreensão de propriedades complexas, dentre as representações e referenciais até o momento conhecidos.

Nesse contexto de produção oral, tanto o professor como os alunos assumem o estatuto tanto de emissor quanto de receptor, sendo ambos responsáveis pela produção final, que é o conhecimento e o saber científico interiorizado e ressignificado por ambos os agentes; afinal, tanto o aluno quanto o professor terão novos conhecimentos sobre o conhecimento científico, no caso, apresentado como tema da roda de conversa.

3.2 A modelização da roda de conversa na busca de um ensino dialógico, reflexivo e sistematizado.

Diante de todos esses pressupostos, buscou-se em Brockart (2009), com a engenharia do Interacionismo Sociodiscursivo, algumas considerações sobre a relação da estruturação do pensamento e sua relação com a linguagem, partindo do fato de que a roda de conversa também é um gênero textual oral e que, se não for bem planejada e estruturada, ela não proporciona a troca de conhecimentos e tão

pouco o diálogo de forma respeitosa, responsiva e promotora de aprendizagens de forma compreensiva.

Mesmo não focando o gênero roda da conversa como fator principal de ensino aos alunos para que se realize uma boa roda de conversa, é necessário que o professor conheça esse gênero e, a partir disso, estimule, nos alunos, algumas capacidades discursivas e linguísticas básicas antes de utilizar essa estratégia com a intencionalidade de ensinar outros conteúdos e discutir sobre outros objetos de estudo.

A fala, segundo Bakhtin (2010), é vista como espontânea, primária ou empírica, mas, pensada como gênero oral, ela segue o mesmo rigor de organização do pensamento que a escrita, porém é imediata e concomitante ao pensamento. Chamar os gêneros orais de empíricos não é pôr a fala em segundo plano, mas sim configurá-la como um gênero de caráter imediato, que é produzido no momento do diálogo e, portanto, com pouca reflexão metalinguística devido a essa rapidez.

Para realizar um bom discurso, uma boa estratégia da roda de conversa, tem que se considerar as estruturas e os mecanismos que serão apresentadas abaixo.

3.2.1 Infraestrutura geral do gênero roda de conversa

Há poucos registros do trabalho com as rodas de conversas, principalmente quando se refere à organização de um gênero oral e sua relação com o ensino quando este é revertido como uma estratégia que necessita de um planejamento mais rigoroso.

O cuidado tomado, neste trabalho, foi em não transformar essa sugestão de metodologia de ensino em um recurso sem intencionalidade e sem metas, com uma metodologia que não cumpre com a real função de aprender e ensinar. Por isso, há a necessidade de conhecer mais sobre a gênese do gênero roda de conversa, em suas especificidades e intenções.

Com o Interacionismo Sociodiscursivo, foi possível enquadrar a roda de conversa como um *gênero da esfera do expor*, quando a intencionalidade do uso dessa estratégia é expor informações e saberes científicos. Assim, antes mesmo de aplicar essa estratégia em sala de aula, é necessário fazer com que os alunos compreendam que essa modalidade textual *trará informações tidas como verdades, já estudadas e convencionadas socialmente*, como conhecimentos científicos. Dessa

forma, fica evidente, para eles, que o objetivo é informar os participantes sobre o máximo de aspectos relevantes ligados ao tema. Porém, por se tratar de uma roda de conversa e partindo da ideia de que nenhum conhecimento é imutável e muito menos generalizado, os diversos pontos de vista e conhecimentos sociais e culturais devem ser considerados como confrontos a esses conhecimentos e possíveis de serem repensados e até mesmo gerar novas pesquisas.

Como será uma conversa, de início, sem as apresentações científicas dos temas de discussão, a roda inicial será um momento de problematização dessas concepções que, em seguida, trará novos recursos de instrumentalização teórica aos alunos, ampliando repertórios para a próxima exposição, apresentando informações e estudos científicos, socializados nas rodas de conversas.

Bronckart (2009) assinala que os gêneros da ordem do expor caracterizam-se como *discurso interativo*, pois esse discurso acontece simultaneamente entre os agentes comunicativos, estando os sujeitos implicados no momento da produção. Enquadra-se, também, como discurso teórico, pois o exposto na roda de conversa será uma generalização dos conceitos apresentada à luz dos critérios de validade do mundo ordinário, não fictício, mas comprovados cientificamente.

Dolz e Schneuwly (2004), pesquisadores do grupo de Genebra, equipe da Didática das Línguas e parceiros de Bronckart, didatizaram o que foi exposto pela teoria do Interacionismo Sociodiscursivo e apresentam algumas considerações e modelizações dos gêneros orais e escritos na escola, que foram utilizados nessa pesquisa no planejamento das rodas.

É necessário esclarecer que a palavra modelização não está ligada a estabelecer modelos, mas a apresentar o que se foi construído até o momento sobre as rodas de conversa e sobre que está legitimado pelos estudos e uso desse gênero.

Quanto à esfera do expor, em gêneros orais, Dolz e Schneuwly chamam a atenção para o fato de que muitos professores utilizam a exposição oral como estratégia de ensino “sem que a construção da linguagem expositiva seja objeto de atividades de sala de aula, sem que estratégias concretas de intervenção e procedimentos explícitos de avaliação sejam adotados” (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 184).

Estes autores classificam a exposição oral como

um gênero textual público, relativamente formal e específico, no qual o expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira (explicitamente) estruturada, para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou lhe explicar alguma coisa (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 185).

Um dos aspectos importantes a destacar nesse trabalho é que a *exposição* tem uma forte característica *monological*, segundo Dolz e Schneuwly (2004). Porém, eles apresentam outras considerações importantes, afirmando que, na exposição, há uma multiplicidade de interlocutores e a presença do diálogo, o que nos abre espaço para as rodas de conversa. Ao relacioná-la com as rodas de conversas, essa característica *monological* assume a posição de exposição com vários expositores, ou melhor, todos os envolvidos devem expor suas compreensões e informações adquiridas ao longo dos estudos e, assim, adquire característica *dialogal*. É uma metodologia de ensino que coloca não mais apenas um expositor, relacionando às aulas expositivas, mas todos os envolvidos como expositores.

Pensando dessa forma, todos, por um momento, assumirão a condição de especialista e trocarão informações e saberes, dependendo do aprofundamento e do direcionamento de seus conhecimentos e estudos. Assim, o planejamento da dinâmica do expor deve ser feito em maior profundidade pelo professor que inicia e organiza as exposições, porém os alunos também necessitarão planejar suas falas e antecipar o que deverão expor, em forma de apontamentos e *esquemas*, levando em consideração a situação de comunicação e também a necessidade da transmissão de saberes aos demais alunos, os quais são destinatários dessa exposição, sendo a informação a principal característica desse gênero.

Para isso, Bronckart (2009) assinala que, para realizar uma boa exposição oral, é necessário seguir uma *sequência dialogal*, tendo a clareza de seu caráter fático, na abertura do canal de comunicação com os participantes no início e no final da exposição, como também do seu caráter transacional com o compartilhamento dos conhecimentos no diálogo co-construído entre os falantes. Porém, no decorrer da conversa, haverá sequências descritivas, explicativas e argumentativas para apresentar e explicar as informações que são expostas.

3.2.2 Mecanismos de textualização: a roda de conversa em questão

Dolz e Schneuwly (2004) assinalam que antes mesmo de iniciar o processo de ensino, no caso deste trabalho das rodas de conversas, é necessário que se propicie aos alunos formas de exporem suas opiniões com base nos conhecimentos adquiridos, utilizando as características linguísticas desse gênero, a fim de que os alunos construam operações linguísticas para a utilização social do mesmo, bem como para a reflexão e análise sobre o mesmo. Todo esse processo é construído por meio de exemplos e de trabalhos sistematizados em constante aprendizado. Dessa forma, os alunos se autorregularão e utilizarão o gênero conforme a sua convenção.

Assim, os alunos saberão os momentos de fala, de interrupções, de consentimento a outras falas e, acima de tudo, saberão que sua participação é fundamental para o bom resultado das discussões nas rodas de conversa.

Os autores apresentam os mecanismos de textualização, enfatizando a necessidade do uso dos mecanismos de coesão temática, que garantem a articulação das partes temáticas com elementos de conexão e coesão textual, como o “então”, “agora”, “em seguida” que, mesmo na fala, são necessários para a boa organização das ideias do texto e na continuidade das ideias. Além disso, são necessários: a sinalização do texto também para distinguir as ideias primárias e secundárias; as explicações das descrições; os desenvolvimentos das conclusões resumidas e das sínteses; os marcadores de estruturação do discurso (temporais, verbais); introdução de exemplos para legitimar o discurso; reformulações e os mecanismos de coesão nominal para caracterizar quem está em cena em cada momento da fala e para que haja o entendimento e compreensão do que quer ser comunicado ou transmitido.

É preciso ensinar aos alunos a esquematizarem suas ideias, elencando as ideias principais em suas falas e as formas e meios que utilizarão para expor o que leram, pesquisaram e aprenderam em sua cultura.

3.2.3 Os mecanismos enunciativos

As rodas de conversa, assim, enquadram-se no mecanismo enunciativo de *modalização lógica*, de conhecimento científico, que ultrapassa a esfera dos

julgamentos pessoais. Por isso, o gerenciamento das vozes sempre estará direcionado a autores e a cientistas que estudaram o tema (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004).

Observa-se que, em alguns momentos, a modalização pragmática aparecerá devido às observações na realidade dos alunos. Porém, a volta e relação com a modalização lógica é evidente e sempre será necessária para que não se perca no senso comum, nos conhecimentos espontâneos.

Esse ir e vir é necessário, assim como em qualquer processo de pesquisa e de construção de conhecimento crítico e emancipatório. Ficar apenas no pragmático ou se referir apenas ao científico é reduzir demais o conhecimento. Quando a ampliação do conhecimento é o objetivo, esse caminho é sempre necessário até mesmo porque é a função da escola fazer a relação com o conhecimento científico.

3.3 As dimensões ensináveis do gênero exposição oral e o desenvolvimento das rodas de conversas como estratégia de ensino

Baseados em Bronckart, Dolz e Schneuwly (2004), apresentamos as dimensões ensináveis da exposição oral e, assim, relacionamos às rodas de conversa como parte dessa mesma esfera do expor. Os autores iniciam a didatização buscando a consciência do aluno sobre a *situação de comunicação* na qual estão inseridos. Nesse momento, os alunos, assim como o professor, também são considerados especialistas no assunto e, por isso, precisam apresentar conceitos além do senso comum e confrontar, principalmente, conteúdos comprovados cientificamente, que serão discutidos com os outros alunos. Assim, estas falas devem estar organizadas sistematicamente, de forma clara e de fácil entendimento, assegurando a boa transmissão de seu discurso.

Para que isso aconteça, Dolz e Schneuwly (2004) também enfatizam a necessidade da *organização interna da exposição*, passando da triagem das informações sobre o assunto à reorganização dos elementos retidos durante essa triagem e à hierarquização das ideias e de sua sequência lógica, para que haja coerência nessa exposição e entendimento por parte do outro. Para isso, os autores assinalam que a exposição deve ser ordenada em partes e subpartes que permitam a sua construção e execução: fase de abertura, fase de introdução ao tema,

apresentação do plano, desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas, recapitulação e síntese, conclusão e encerramento. Essas fases foram desmembramentos das 3 fases já citadas por Bronckart (2009) para a realização de uma sequência dialogal bem estruturada, sendo elas: a fase de abertura, a transacional e a de encerramento.

Para melhor exemplificar essas situações, que certamente farão a grande diferença no trabalho real com a reflexão e formação do conhecimento nas rodas de conversas, será apresentado, abaixo, um quadro explicativo, tendo em vista as relações didáticas do ensino do gênero, feitas por Dolz e Schneuwly (2004), como também em Bronckart (2009), partindo da sequência dialogal, apresentada pelo autor de forma sistematizada, caracterizada pela interação-verbal e discursos interativos.

Essa relação faz-se necessária ao entendimento do planejamento e elaboração de uma roda de conversa para que haja ampliação de conhecimentos e para que os objetivos esperados com este uso estejam claros.

A planificação da exposição oral, segundo os estudos de Bronckart (2009), deve ser feita por esquemas partindo de informações anteriormente levantadas e estudadas para, em seguida, informar os interlocutores ou expor a eles o que já conheceram e o que pensam sobre o assunto.

Para melhor planificar esse gênero e planejar essa estratégia, durante a pesquisa, foi possível identificar e construir um esquema com as partes e subpartes das rodas de conversa com embasamentos nas descrições do gênero pelos autores e das especificidades dessa estratégia quando voltada ao desenvolvimento de novos pensamentos, ideias e significações em busca de emancipação social. É um grande desafio relacionar essas partes e subpartes nas rodas de conversa, mas essa relação é possível e, quando se concretiza, deixa esse trabalho melhor estruturado e legítimo, facilitando, também, o processo de entendimento da prática e sua consequente disseminação por outros professores.

Dessa forma, seguem abaixo algumas relações necessárias na esquematização das rodas de conversas, comparando-as com as apresentações desses autores. É importante lembrar que as rodas de conversas, na escola, deve ter um mediador (um especialista maior que é o professor), porém é aberto a todos a participação, assim como é dada a voz e a classificação de especialista aos alunos; afinal, por serem seres históricos e culturais, já possuem conhecimento sobre os

assuntos a serem estudados e terão oportunidades para ampliarem e refletirem seus conhecimentos ao estudarem mais sobre o tema e, assim, terem bons conteúdos temáticos para as reflexões.

Assim, o enquadramento nesse esquema de roda de conversa é bem particular e foi inserido no quadro abaixo por meio das relações com os esquemas de Bronckart (2009) e Dolz e Schneuwly (2004). Para melhor entendimento, elegeu-se o conteúdo temático “Meu bairro”, que foi o tema da pesquisa em campo, para apresentar as relações de forma mais visível:

Quadro 1 - Planejamento das rodas de conversas conforme o Interacionismo Sociodiscursivo.

Discussões de Bronckart (2009): 3 fases	Apresentação e transposição didática de Dolz e Schneuwly (2004): partes e subpartes das dimensões ensináveis da exposição oral	Rodas de conversa: relações com as fases da sequência dialogal de Bronckart e as Partes e subpartes das dimensões ensináveis da exposição oral
Fase de abertura: Abertura do canal de comunicação, primeiro contato, apresentação.	• Fase de abertura: contato com o auditório, saudação, legitimação do especialista e definição da situação de comunicação (às vezes um mediador apresenta o especialista)	• Roda de conversa inicial: Discussões sobre o conteúdo temático – “Meu bairro”, levantamento o que os alunos sabem sobre o assunto, bem como reflightam sobre a sua relação com esse assunto, pensando onde estão inseridos nesse contexto, etc. Espera-se que os alunos cheguem à conclusão de que esta discussão servirá como base para a compreensão e da sua formação como ser humano nos aspectos de cidadania e autonomia. O professor auxilia nas primeiras apresentações, ainda sem textos e estudos de base, dando abertura à exposição dos conhecimentos socioculturais e pontos de vistas. Conhecimentos prévios.
	• Fase de Introdução ao tema: apresentação e delimitação do assunto, legitimando as razões de sua escolha, interesse na fala, atenção e curiosidade	• Em discussões e diálogos, o professor problematiza para os alunos as razões de estudar o tema, além de conteúdo curricular, e constrói com o aluno as “regras” para

	dos ouvintes.	falarem, demonstrando a importância da participação de todos. Exemplo: Os alunos certamente relacionarão o tema ao conhecimento da nossa realidade local e dos nossos direitos e deveres enquanto moradores de bairro (localização, condições físicas, etc). Assim, é possível conhecer o que os alunos sabem e pensam sobre o assunto, bem como as suas curiosidades e, assim, é possível traçar os caminhos de estudo e reflexões, além de ampliar as discussões com as apresentações de conhecimentos científicos específicos que podem colaborar com a sua visão de mundo, ampliá-la e ser mais uma instrumentalização (teórica) para transformar a sua realidade. (modalização lógica).
	• Apresentação do plano: função metadiscursiva que torna explícita as ideias e subtemas a serem abordados e os procedimentos usados.	• Apresentação das formas de discussão, dos recursos a serem utilizados como exemplos e dos textos de estudo para as próximas discussões e exposição dos alunos nas rodas de conversas. Para isso, é preciso ensinar o procedimento de expor, demonstrando o seu caráter de discurso interativo, aberto para todos exporem também com a necessidade das trocas de saberes e diferentes pontos de vista na construção do saber coletivo.

Fase transacional: Conteúdo verbal co-construído no diálogo entre os falantes (trocas e intervenções)	• Desenvolvimento e desencadeamento dos diferentes temas: seguindo o que foi apresentado no plano – as falas, os instrumentos, textos, recursos, etc.	• Instrumentalização teórica e prática: Exemplo: Leitura de textos sobre a estrutura de um bairro, sua composição, direitos dos moradores, problemas físicos, problemas ambientais, deveres dos moradores, passeio pelo bairro - observação, comparações com outros bairros (fotos ou outros recursos de multimídia). Repertório para o conteúdo temático.
	• Fase de Recapitulação e síntese: retomar os principais pontos da exposição, checar o entendimento e afirmar conceitos.	• Roda de conversa final: apresentação das impressões que tiveram sobre o conteúdo, após estudos, tecendo observações e relações com o conhecimento científico. Esclarecimento de dúvidas com professor e outros alunos do grupo. Esclarecimento de algum ponto que tenha ficado somente no senso comum ou que necessite de maiores apontamentos científicos.
Fase de encerramento: Finalizando o diálogo, fim da interação.	• Conclusão: mensagem final e/ou abertura de um novo problema	• Roda de conversa final: últimas discussões e levantamento de novos problemas a serem pesquisados.
	• após as novas descobertas • Encerramento: agradecimentos e abertura ao público a intervenções.	• Encerramento agradecendo a participação dos alunos e abrindo para a avaliação em conjunto sobre este momento e sobre os conhecimentos apreendidos.

O trabalho com as rodas de conversa de forma sistematizada e apoiada na teoria do Interacionismo Sociodiscursivo é algo novo e, por isso, há grandes desafios sobre as atividades necessárias para um bom desenvolvimento desse gênero de exposição oral. Até o momento, como nos enfatizaram Dolz e Schneuwly (2004), grande parte dos professores utilizam a estratégia da roda de conversa sem um conhecimento mais aprofundado dessa estratégia enquanto gênero oral.

A forma apresentada, nesta pesquisa, é fruto de uma reflexão sobre o uso dessa estratégia em um formato não empírico, mas científico desse gênero, realizando relações com a teoria de Bronckart (2009).

A modelização das rodas de conversa faz-se necessária para o conhecimento dos professores que queiram utilizar essa estratégia de ensino em suas aulas, pois, antes mesmo de usá-la como meio, é necessário entendê-las como gênero oral e ensiná-las aos seus alunos, apresentando sua infraestrutura textual, os mecanismos textuais e enunciativos para, assim, desenvolver as suas próprias capacidades de ação e de linguagem, bem como a de seus alunos, na utilização desse gênero.

Espera-se que novas formas de trabalho, que tem como base o gênero do expor, sejam estruturadas e sistematizadas nessa perspectiva, para que o ensino possa ser mais reflexivo, mais científico e não mais empírico.

O próximo capítulo descreverá um pouco mais sobre o planejamento das aulas no decorrer da pesquisa, pois apresentará a metodologia da pesquisa e, embasado em Bronckart (2009), como também em Dolz e Schneuwly (2004), contemplará melhor os pontos demonstrados no quadro acima, que foram demonstrados de maneira geral, mas que necessitou ser dividido, pois, para se tratar de um assunto com o caráter analítico e reflexivo, foram necessárias mais de uma roda de conversa para a formação do conhecimento mais sistematizado.

4- AS RODAS DE CONVERSA: uma pesquisa-ação

Durante o planejamento da pesquisa, ainda no projeto, foram pensados vários tipos de pesquisa. A decisão da pesquisa-ação foi rápida, tendo em mente que o recurso que a pesquisadora tinha em mãos, sua própria sala de aula, era um excelente material de pesquisa que faria toda a diferença para a pesquisa. As características da pesquisa-ação asseguravam o que se pretendia com esse trabalho, que era de não apenas falar sobre as rodas de conversa e suas particularidades, mas perceber diretamente suas implicações na prática docente e, assim, poder refletir melhor e ressignificar os conhecimentos não somente dos outros professores, mas também, e principalmente, dessa professora-pesquisadora, podendo perceber diretamente as mudanças nos alunos.

4.1 A pesquisa-ação participante e suas particularidades

Por se tratar de uma pesquisa ligada diretamente à prática do pesquisador, foi realizada uma pesquisa-ação participante, pois o pesquisador é também professor da classe em que foi aplicada a pesquisa.

Buscando resolver problemas cotidianos e imediatos da prática pedagógica, esse tipo de pesquisa é apontado por diversos autores como uma metodologia de grande importância e significância científica.

Para Franco (2005), falar de pesquisa-ação é abordar um processo que deve produzir transformações de sentido, ressignificações ao que fazemos ou pensamos, ou seja, implica reconstrução do próprio sujeito.

Para Thiollent (1997), a pesquisa-ação parte de uma ação que “requer, no mínimo, a definição de vários elementos: um agente (ou ator), um objeto sobre o qual se aplica a ação, um evento ou ato, um objetivo, um ou vários meios, um campo ou domínio delimitado” (THIOLLENT, 1997, p. 36).

Por se tratar de uma pesquisa que envolve todos esses elementos, esse trabalho assumiu essa concepção de pesquisa.

Apoiado nos estudos de Sampieri et al (2013), foram traçados os desenhos da pesquisa-ação, na interação entre os sujeitos da pesquisa desde a elaboração do

problema até a análise e interpretação dos dados para a redação do relatório de pesquisa, constituindo um processo cíclico, com um ir e vir à teoria e à prática sempre que sentisse necessidade de aprofundamento.

Sampieri et al (2013), buscando fundamentação sobre a pesquisa-ação em Álvarez-Gayou (2003) e Merriam (2009), afirma que o propósito fundamental desse tipo de pesquisa é trazer informação que oriente a tomada de decisão para programas, processos e reformas estruturais.

Pensando nisso, a pesquisa, a todo momento, procurou tais informações sobre o trabalho com as rodas de conversa, sendo uma estratégia da educação dialógica, para que esta fosse melhor compreendida e utilizada em novos projetos das escolas brasileiras.

Os autores também apresentam, por meio de estudos sistematizados de Stinger (1999), que a pesquisa-ação é democrática, equitativa, libertadora e melhora as condições dos participantes. A todo momento, as discussões desta dissertação de mestrado buscaram enfatizar essas quatro dimensões citadas por Stinger (1999), sendo democrática (porque atinge e dá oportunidade a todos de participarem), equitativa (porque todos participantes têm igual valor e voz), libertadora (porque busca combater a opressão e injustiça social e sempre visando melhorias na realidade dos alunos e mudanças significativas na sociedade). Não tinha um outro tipo de pesquisa tão apropriado para esta dissertação.

As etapas da pesquisa também foram embasadas em Sampieri et al (2013), tendo início com a detecção do problema da pesquisa, no caso em como desenvolver práticas de ensino dialógicas que auxiliem no desenvolvimento da reflexão, compreensão e aprendizagem dos conteúdos voltados à realidade social, cultural, política e econômica dos alunos, sendo estes essenciais para a emancipação e inclusão social, numa sociedade hegemônica e ainda de escolas reprodutivistas.

Foi elaborado um plano de ação traçando os momentos de observação do pesquisador, tendo como base as intervenções cabíveis em cada momento, como também, abrindo espaço para observações destinadas a possíveis mudanças no decorrer da aplicação, pensando sempre na veracidade da pesquisa e validade dos dados assim como para o levantamento de novas questões e reflexões.

Por se tratar de uma pesquisa com enfoque qualitativo, foi possível desenvolver perguntas e hipóteses antes, durante e depois da coleta e análise de

dados, pois essas etapas foram acontecendo de forma simultânea. Sem ter a clareza total do processo, muitas mudanças ocorreram durante a coleta e na análise dos dados, mas aconteceram de forma dinâmica e sem interferência no propósito e imparcialidade na pesquisa. O que mais ocorreram foram as mudanças na revisão literária que, de início, restringiam-se a alguns autores e, com o decorrer da pesquisa, foi necessário buscar reflexões diferentes e mais amplas sobre o assunto assim como a própria metodologia.

A amostragem e o processos da pesquisa foram mantidos, porém foi necessário diminuir a proposta das discussões das rodas de conversa para melhorar a dinâmica das rodas, ampliando os momentos de discussão e dando maior aprofundamento e dados à pesquisa.

De forma dialética, tendo como referência os estudos de Demo (1985) e partindo da exploração e descrição das percepções de campo, foi possível gerar perspectivas teóricas que levassem as relações percebidas na pesquisa que, mesmo se tratando de uma pesquisa particular, de uma realidade dentre tantas outras, permitiu generalizar algumas situações e voltar à totalidade. Permite-se, assim, abrir caminhos para novas percepções e, inclusive, novas pesquisas em outras realidades, pois considerou, a todo momento, a consciência histórica, o contexto social e as contradições nele existente, como também a busca pela transcendência das mesmas, dando origem a novas contradições e buscas de soluções. Essas contradições surgiram da realidade dinâmica, emergindo no decorrer do processo de aprendizagem e dos próprios alunos que, por meio da lógica, no conhecimento e interpretação do real, puderam perceber a relação entre sujeito e objeto, enquanto partes de uma mesma realidade, o que contribuiu para a superação de algumas situações estanques e estereotipadas, assumindo um poder de transformação, entendendo que o mundo é dinâmico, que pode ser modificado e que somos parte dessa transformação.

O que foi pretendido com a metodologia dessa pesquisa, principalmente com a gravação de áudios nos momentos das intervenções, foi tornar o mundo visível. Como enfatizado por Sampieri et al (2013), a opção pelo enfoque qualitativo está atrelada à intenção da pesquisa como meio de transformação da realidade que, ao ser naturalista, “estuda os objetos e os seres vivos em seus contextos ou ambientes naturais e cotidianos” e, ao ser interpretativo, realiza a pesquisa “encontrando

sentido para os fenômenos em função dos significados que as pessoas dão a eles” (SAMPIERI et al, 2013, p.35).

Devido ao fato de o pesquisador estar introduzido na experiência dos participantes, o conhecimento e as intervenções foram sempre tratados de forma consciente, mantendo a imparcialidade e as considerações que fugiram das hipóteses ou intenções iniciais, pois, ao escolher o enfoque qualitativo, tinha-se o entendimento de que essas modificações certamente ocorreriam e, no caso, só vieram somar à proposta inicial.

A revisão literária pode confrontar os dados da pesquisa e abrir novos olhares não só nas intervenções como também na análise dos resultados e na construção do relatório final e foi essencial para categorizar os dados para a análise.

4.2 Descrição do ambiente da pesquisa e dos participantes

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal do interior de São Paulo, de período integral, que atende alunos do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental.

A escola tem 175 alunos matriculados que, no período da manhã, têm aulas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências, além de Inglês, Informática, Arte e Educação Física. No período da tarde, os alunos desenvolvem projetos integradores com as disciplinas de Inglês, Arte e Educação Física, com os quais já têm contato no período da manhã, além de Dança, Música e Educação Ambiental, que são realizadas apenas no período da tarde. Todas essas disciplinas são articuladas em um projeto anual que parte de um tema central e que tem a culminância em um espetáculo teatral aberto aos pais, comunidade local e demais escolas municipais.

A concepção da escola, assinalada no Projeto Político Pedagógico, é Sócio-Construtivista, porém não há um entendimento e aplicação ampla dessa concepção. O que se nota, na escola, é um planejamento muito mais atrelado ao uso de livros didáticos, como um suporte de toda a estrutura e planejamento das aulas, com poucas atividades que partem das práticas sociais e realmente analisem e retornem a outras práticas sociais como processo de construção do conhecimento.

A aula dialógica é uma tentativa da escola, e muitos buscam estabelecer bons diálogos e relações de saberes com os alunos, porém grande parte dos professores tem receio em proporcionar esses momentos aos alunos. Ao falar da importância e da opção pelas aulas dialógicas, a reação dos professores não foi tão positiva, visto que assimilam as aulas dialógicas à indisciplina. Isso é uma reação bastante comum entre os professores.

Santos (2014) chama a atenção para a falação em sala de aula como indisciplina num recorte em Foucault, discorrendo sobre as sociedades disciplinares no ocidente e o quanto esta situação está atrelada ao controle do Estado sobre a sociedade, enfatizando a necessidade de se levar a “falação”, como muitos consideram as conversas nas salas de aula, nas formações de professores como um novo modo de entendimento, um auxílio no processo ensino-aprendizagem. Tomando a escola como uma das principais instituições promotora de relações humanas, políticas e sociais, é onde saberes e discursos ideológicos são formados, em especial a escola pública (grande maioria).

Foi essa a tentativa, também realizada com esta pesquisa, ao apresentar tanto os objetivos, a revisão literária e os resultados da pesquisa nessa escola.

4.3 O desenvolvimento da pesquisa

A pesquisa teve início com os estudos da literatura sobre a educação dialógica e sua relação com o desenvolvimento do pensamento e linguagem. Durante o desenvolvimento da pesquisa em campo, foram levantadas constantemente dúvidas e novas reflexões que levavam sempre a novas pesquisas na literatura como também a novas aplicações ou mudanças de práticas, sendo, assim, realizada em um processo em espiral.

A amostra de pesquisa foi uma amostra por oportunidade, segundo Sampieri et al (2013), pois a pesquisadora, no momento, lecionava para uma turma de 4º ano e escolheu esta sala de aula, pois, assim, ficaria realmente imersa na pesquisa, o que possibilitou o completo acompanhamento do plano de aplicação, suas nuances e resultados, assim como a observação, a aplicação das mudanças e das novas propostas que se pretendia fazer.

Em uma sala com 18 alunos, foi possível realizar a pesquisa que teve início de forma estruturada no início do mês de junho do ano de dois mil e dezoito e término no início do mês de agosto de 2018, com um intervalo de vinte dias de recesso, totalizando sete aulas destinadas à pesquisa nas rodas de conversa.

O tema escolhido para permear as rodas de conversa foi “O bairro”, sua estrutura e suas relações individuais e coletivas dos moradores. Foram planejadas quatro rodas de conversa, mas, com o desenvolvimento da pesquisa, foi verificado que necessitaria de mais momentos de conversa e reflexão, principalmente porque, ao se tratar de uma roda de conversa, vários questionamentos surgem no decorrer das falas que não foram previstos pelo pesquisador e, com isso, o tempo também teve mudanças.

De início, foram trabalhadas três rodas de conversas, buscando informações sobre os conhecimentos que os alunos traziam e vivenciavam na prática sobre o assunto. Em seguida, foram trabalhadas mais 4 rodas de conversas, trazendo os conhecimentos científicos e legais, assim como algumas definições de bairro por alguns pesquisadores que embasassem as discussões as quais ampliaram o conhecimento científico e crítico dos alunos, possibilitando a relação desses com a realidade e a análise de tais conceitos, mais presentes na roda final, verificando se caberiam em sua realidade e se são percebidos em seu bairro.

4.3.1 As categorias de análise

Por se tratar de uma pesquisa com enfoque qualitativo, para a análise e interpretação dos dados, foram codificadas três unidades de observação e análise que deram origem a três categorias de análise durante as rodas de conversa. Essas categorias foram pensadas e elencadas a priori da aplicação da pesquisa, tendo como referência os estudos da teoria de Vygotsky quanto aos estágios de formação de conceito, tendo em vista que os objetivos da escola é ampliar os conhecimentos cotidianos para os científicos sem desconsiderar a cultura e as relações sociais de cada tempo histórico.

A primeira categoria *“Impressões, percepções e vínculos subjetivos desconexos”* analisa os dados referentes às significações dos alunos quanto ao conceito “bairro” antes das intervenções e apresentação de conhecimentos

científicos e legais, que ainda ficam restritos no fundamento interno da criança, sem relação entre as partes que constituem o objeto em questão.

A segunda categoria “*Primeiras associações e relações lógicas de análise*” analisa o processo de análise pelos alunos, os momentos de confronto entre as suas crenças, as crenças dos colegas e o que se produziu mais significativamente sobre o assunto até o momento, com a formação de complexos e confrontos de pensamento, porém ainda embasada na relação lógica imediata da criança de forma associativa a outras experiências e fatos ou de outras combinações instauradas na lógica da criança.

A terceira categoria “*Análise e síntese: da generalidade às particularidades*” analisa a resignificação, pós intervenção nas rodas de conversa e seus efeitos sobre as falas e a realidade dos alunos, em uma formação mais complexa de significações que, além da combinação e generalização de determinados objetos concretos da experiência, também realizam processos de discriminação, abstração, já desvinculados do fático, baseado nos processos de análise e síntese que envolvem, ao mesmo tempo, as generalizações e as particularidades do objeto de estudo em questão.

4.4 Descrição e Análise dos Resultados

As rodas de conversas foram planejadas conforme as três fases de planificação da exposição oral de Bronckart (2009). Além disso, as partes e subpartes da transposição didática do gênero oral propostas por Dolz e Schneuwly (2004) também foram consideradas e apresentadas nas conversas iniciais com os alunos.

Em um primeiro momento, ainda sem gravação de áudio, foi realizada uma aula demonstrando as dimensões da roda de conversa e a importância da participação de todos nas discussões, como também o respeito à palavra de cada um, a troca de conhecimentos, o saber ouvir, o saber argumentar e o respeito a outras visões. Foram discutidas as fases da roda de conversa: *de abertura*, com a apresentação de uma problematização ou até mesmo de uma vivência que, no caso desta pesquisa, foi a visita aos bairros da cidade; *de introdução*, para a delimitação do tema, pois é necessário que todos não saiam do assunto em questão; a

apresentação do plano e a proposta de trabalho em discutir o que é um bairro e quais as questões que estão por trás desse conceito, como relações sociais, humanas, econômicas e também políticas e, além disso, como estudaríamos essa parte: passeio pelos bairros da cidade, comparação com o bairro dos alunos, análise da situação do bairro tendo em vista o que alguns autores propuseram sobre o que é e o que tem em um bairro e as nossas realidades; o *desenvolvimento* de ideias e discussões necessárias para se chegar a um consenso; a *recapitulação* dos fatos e de vivências que possam contribuir com as discussões e, também, a necessidade de uma *conclusão*, apresentando as novas ideias para então chegarmos ao *encerramento*.

Todos esses fatores foram apresentados aos alunos para que compreendessem as situações de comunicação nas rodas de conversa e soubessem os encadeamentos dessas situações para diminuir também a expectativa e ansiedade dos alunos ao saber sobre a pesquisa, a ser realizada com eles, e também sobre a gravação dos áudios.

Esse momento foi muito importante, pois, antes mesmo de iniciar a pesquisa, foram realizadas duas rodas de conversa sobre temas da aula que foram gravadas para que eles pudessem perceber como estavam agindo na roda. Ao terminar as duas rodas, que tiveram um tempo bem reduzido de gravação, foi demonstrado o áudio para eles e, por conta própria, chegaram à conclusão que, quando muitos falavam, não era possível entender o áudio. Foi bastante interessante essa preparação, pois depois disso passaram a se controlar um pouco mais para a palavra ser dada a um de cada vez.

4.4.1 Descrição do planejamento das rodas de conversas

O planejamento das rodas de conversa foi realizado aula a aula, porém, para perceber os estágios da formação de conceitos e as ressignificações dos alunos sobre o assunto, foi necessário apresentar todas as rodas de conversas ao mesmo tempo, em um mesmo plano, até mesmo porque só foi possível planejar o encerramento da roda de conversa (sobre o tema “bairro”) após a realização de todas as conversas, pois uma estava atrelada a outra. Abaixo, será possível verificar essa planificação em formato de quadro com as divisões das fases de abertura,

transição e encerramento, ficando nítidos as intencionalidades, os encaminhamentos e as evoluções de cada roda.

De início, a proposta era somente realizar a visita no bairro e refletir sobre a sua estrutura física e humana e, para isso, apresentar algumas considerações de autores que auxiliariam nas discussões. Surgiram alguns assuntos no decorrer das conversas que foram modificando o planejamento inicial, mas sempre complementando e preservando o foco inicial. Assim, de quatro rodas de conversa, foram necessárias sete. Seguem os planejamentos abaixo, conforme a realização da pesquisa.

Quadro 2 – Planificação das Rodas de Conversa seguindo as fases do gênero oral de Bronckart (2009)

Rodas de Conversa sobre o tema bairro		
Fase de Abertura	RODA 1	Antecipação de ideias – Como são os bairros que você conhece? Todos são iguais? Passeio pedagógico nos bairros da cidade – diferentes tipos, diferentes realidades.
Fase Transacional	RODA 1	Problematização 1 (antes do passeio) – Vocês conhecem outros bairros? Quais? Problematização 2 – Em que eles se diferenciam? Problematização 3 – O que é um bairro digno? Problematização 4 – Todos os bairros são dignos? Problematização 5 – No mínimo, o que precisa ter em um bairro?
	RODA 2	Problematização 1 – Conheciam todos os bairros em que passamos? Problematização 2 – O que conseguiram perceber nos bairros? (Aspectos de infraestrutura, aspectos sociais e aspectos econômicos)

	RODA 3	Problematização 1 – Quais tipos de bairro existem? Problematização 2 – Quais as diferenças entre eles? Problematização 3 – Além de casas, lojas, indústrias, o que mais tem no bairro?
	RODA 4	Apresentação das conclusões de cada grupo, após estudos. Problematização 1 – O que entenderam sobre o que é bairro e sua relação com a cidade? Problematização 2 – O que os autores falam sobre bairro e comunidade? Problematização 3 – Os bairros de nossa cidade são divididos de que forma?
	RODA 5	Problematização 1 – Será que existem leis, órgãos que ajudam a administrar um bairro? (Pesquisa na internet) Problematização 2 – Após pesquisas, o que encontramos? Quem pode ajudar na constituição do bairro e na resolução de problemas?
	RODA 6	Problematização 1 – Quais os problemas do nosso bairro? Problematização 2 – Como procurar essa ajuda na resolução dos problemas?
	RODA 7	Problematização 1 – Retomando – O que é um bairro? Problematização 2 – Quais outras características tem um bairro além de sua estrutura? Problematização 3 – E como os bairros são divididos em nossa cidade? Problematização 4 - O que é um bairro ruim? Mal-sucedido? Problematização 5 – A quem recorrer quando há problemas no bairro? Problematização 6 – Como nós, moradores, podemos contribuir com nosso bairro?

Fase de Encerramento	RODA 7	• Não só a prefeitura é responsável pelo bom andamento dos bairros • Moradores também são responsáveis. • Bairro é mais que uma estrutura, é também comunidade.
----------------------	-------------------	---

4.4.2 Os sujeitos da pesquisa

Participaram da pesquisa dezoito alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal do interior paulista que aceitaram participar da pesquisa nas rodas de conversa com o consentimento de seus pais.

Foi realizada uma reunião com os pais dos alunos e explicado toda a pesquisa, assim como também entregue o Termo de Livre Esclarecimento e o Termo do Aluno para que pudessem ler, analisar e assinar, caso fosse a vontade de todos. Todos os alunos da sala, com exceção dos alunos transferidos anteriormente ao início das rodas de conversas, participaram da pesquisa.

Assim, foram dezoito alunos participantes com idade entre 8 e 10 anos. O quadro abaixo descreve cada aluno e apresenta os códigos utilizados para identificar cada um deles nas rodas de conversa.

Quadro 3 – Identificação dos alunos participantes da pesquisa

CÓDIGO DO ALUNO	IDADE	SEXO
BE	9	Feminino
CA	10	Feminino
DAN	9	Feminino
DA	9	Masculino
DE	9	Masculino
EN	10	Masculino
GA	9	Masculino
GI	9	Feminino
ISA	9	Feminino
JO	9	Masculino
KA	9	Masculino
KE	9	Feminino
LA	9	Feminino

MAR	9	Masculino
MAY	9	Feminino
MIC	10	Feminino
RA	9	Feminino
YG	9	Masculino

4.4.3 Os dados coletados

Os dados coletados na pesquisa foram as gravações de áudio das rodas de conversa e algumas observações realizadas durante as rodas que foram anotadas no próprio planejamento.

Por se tratar de um ambiente escolar, com uma dinâmica nem sempre regular, várias interrupções ocorreram nas gravações, porém não prejudicaram o andamento e nem as discussões nas rodas de conversa.

Em algumas rodas de conversa, foi necessário cortar o áudio e continuar mais tarde e até em outro dia, devido ao tempo maior de discussão do que o planejado que, em alguns momentos, chocaram com horários de intervalo ou aulas de outros professores de disciplinas específicas do currículo da Escola Integral.

Para melhor elucidar o andamento das rodas de conversa, assim como as problematizações ocorridas e as reflexões dos alunos, serão elencadas as partes mais significativas das discussões na roda de conversa 1 a 7, com a transcrição literal desses trechos selecionados. As falas mais significativas de todas as rodas de conversa, tanto dos alunos como do professor, foram selecionadas e elencadas para a descrição das reflexões na sequência dos acontecimentos, levando em consideração os dados mais relevantes de cada roda, relacionando às análises das categorias da pesquisa que foram divididas conforme a teoria da formação de conceitos de Vygotsky (2009).

Para melhor entendimento dessas reflexões e da continuidade dos pensamentos e discussões das rodas de conversa, elas foram apresentadas em quadros e analisadas uma a uma.

4.4.4 Descrição e Análise dos resultados

As rodas de conversa, instrumentos desta pesquisa, foram apresentadas em formato de Quadros para melhor entendimento e compreensão das sequências dos diálogos, contendo as principais problematizações propostas para esse tema nas fases de planejamento fundamentadas em Bronckart (2009) e Dolz e Schneuwly (2004), apresentando as reflexões, significações e ressignificações dos alunos, assim como o enquadramento dessas reflexões às categorias de análise que tem como base os estágios da formação de conceitos de Vygotsky (2009).

A análise buscou o confronto com as discussões teóricas já apresentadas no capítulo dois e três do trabalho, assim como a relação com a teoria de formação de conceitos as quais fixaram as categorias de análise.

É importante ressaltar que, na totalidade da pesquisa, foi possível verificar todos os estágios de formação de conceitos, pois as Rodas de Conversa, desde a primeira até a sétima, são contínuas e indissociáveis, mesmo ocorrendo em dias separados, com intervalos de uma semana uma da outra.

Olhando para a formação de conceitos e as três categorias de análise, é possível iniciar a reflexão analítica das rodas de conversa. Para melhor apresentar a evolução dos alunos quanto ao tema das rodas de conversa, são enfatizadas e apresentadas as principais problematizações e suas respectivas evoluções na formação de conceitos, demonstrando que os estágios dessa formação não ocorrem de forma linear e que, na maioria das vezes, a problematização precisa ser retomada após novas discussões, abrindo novos olhares para uma mesma questão. Em alguns trechos, há mais de uma categoria, pois os alunos discutem ao mesmo tempo e apresentam estágios de formação de conceitos diferentes.

Para facilitar a sequência entre as falas e a identificação do aluno que está dialogando em cada momento, foram inseridas as siglas/códigos de cada participante, descritas na segunda coluna de cada quadro de descrição das rodas de conversa, para que haja também a unidade e o entendimento dos diálogos e reflexões, mas principalmente a localização de quem fala. As observações do pesquisador quanto à transcrição serão escritas em *itálico* para diferenciá-las das demais falas.

Como planejado na fase de abertura, as discussões nas rodas de conversa partiram da visita aos bairros da cidade. Antes mesmo da visita, foi realizada a

primeira Roda, na qual já apareceram diversas questões sobre a constituição de bairro, ainda de caráter subjetivo, que contribuiriam significativamente para as demais discussões e contrapontos de ressignificação. Os alunos gostaram muito, pois alguns disseram que não conheciam outros bairros, conhecendo somente o seu e os que encontravam até o Centro da cidade, onde costumam ir com os pais.

Seguem, abaixo, os quadros de cada roda de conversa, demonstrando a relação entre as problematizações, reflexões e formação de conceitos nas rodas de conversa planejadas e, em seguida, de cada quadro, a respectiva análise da pesquisadora.

Quadro 4 – Descrição da Roda de Conversa 1

Roda de Conversa 1		
Problematizações	Reflexões dos alunos e professor	Evolução da formação de conceitos Categorias de análise
1- Quais bairros vocês conhecem?	DA- Jardim Paraíso. DA- Jardim Modelo. PROF- Jardim modelo é mais longe. DE- Bertolini I. GI- Bertolini II	Impressões, percepções e vínculos subjetivos desconexos
2- Esses são nomes de bairro...Mas, todos os bairros são iguais?	EN- Não GI- Sim	Impressões, percepções e vínculos subjetivos desconexos
3- O que são diferentes neles?	EN- As casas GI- As ruas	Primeiras associações e relações lógicas de análise
4- As ruas? Como são diferentes? O que são diferentes?	GI- Às vezes é pequena as ruas, muito pequena... GI- Às vezes é apertada, pequena. DA- As vezes tem pedrinhas no chão, igual ali óh... DE- Ah e tem bairro que não tem escola.	Impressões, percepções e vínculos subjetivos desconexos
5- Mas uma escola aqui consegue atender todos os bairros?	DA- Não... EN- Consegue... KE- Consegue.	Primeiras associações e relações lógicas de análise

6- Quem vem do Bruno Cury levanta a mão! Quem vem do Leonor Mendes de Barros levanta a mão! Quem vem do Jardim Paraíso levanta a mão! Quem vem do Giácomo Bertolini levanta a mão! [...] Todo mundo ergueu a mão... Em todos os bairros, pelo menos teve uma ou duas pessoas que vieram de lá...	DA- Oh prô... e se colocar todas as salas aqui? PROF- Oi? DA- E se colocar de todas as salas? PROF- Em todas as salas tem pessoas de bairros diferentes.	Primeiras associações e relações lógicas de análise
7- Então a escola consegue atender esses bairros?	VÁRIOS - <i>Sim</i>	Primeiras associações e relações lógicas de análise
8- O que é um bairro bom para se morar?	DA- Limpo DE- Que joga água da privada... quando usa DE- Que tem fonte de energia KE- Asfalto DE- Tem plantas PROF- Ah? DE- Árvores, plantas PROF - Ah que tem bastante árvores e plantas... Isso é importante... MAY- Éh pras pessoas KE- Pra gente respirar DE- Parques EN- Campos de futebol PROF- Pra ser gostoso de se morar... KE- Pessoas DA- Escolas KA- Ter negócio DE- Mercados DE- Postos de saúde DE- Hospital	Primeiras associações e relações lógicas de análise
9- Pode ser que nem tudo tenha no bairro... né? Pode ser que ao invés de hospitais tenha um posto de saúde. Porque o hospital geralmente atende a população inteira... atende toda cidade... Então não tem em todos os bairros... os postos de saúde tem em vários	DA- Tem ali. PROF- Mas em todos os bairros? GA- Tem. PROF- Mas tem em todos os bairros? DA- Não	Primeiras associações e relações lógicas de análise

bairros. E aqui tem no bairros? Aqui tem? 10- Consegue atender toda a população? 11- O que mais que não tiver num bairro fica complicado de morar?	GI- Sim. DA- Prô, quando eu vim para a escola tava cheio de gente lá tomando injeção... DE- Eletricidade PROF - A eletricidade também é uma coisa difícil, mas também dá pra... BE- Asfalto PROF- Asfalto né? DA- Casa PROF - A casa... é uma coisa importante, mas o que que tem que ter? DE- Água PROF- A água... isso... a água e o que mais? EN- O esgoto Prof - Esgoto... Isso tem que ter tanto a água de beber como a do esgoto que leva nossas coisas embora, né ... nossos resíduos. Tanto a água de lavar a o quintal... pra onde vai essa água de lavar roupa... tem que ter um lugar que manda essa água embora[...].É importante também que tenha asfalto... porquê?[...] Agora, vamos pensar em um bairro que não tem asfalto, tudo de terra. A terra é retinha? GA- Não EN- É tudo coisado. PROF- Como? KA- É meio ondulada. KA- Os pneus iam estragar PROF- Os pneus iam estragar do carro, mas e a pé? Como as pessoas iam andar? KA- Se tivesse de carrinho de bebê, não ia. PROF- Só de carrinho de bebê ia ser difícil? Não... De bicicleta. Prof - Todos conseguiriam andar nessa rua? VÁRIOS – Não PROF- Consequiriam ir até ao mercado? EN- Não... KA- O idoso PROF- O idoso ia ser difícil... isso mesmo!	Primeiras associações e relações lógicas de análise Análise e síntese: da generalidade às particularidades.
---	---	---

Visita a outros bairros da cidade	EN- É porque o idoso pode levar um tombo. DE- O Cadeirante. PROF - Como De? DE- Quem é cadeirante. Prof - Ah... quem é cadeirante... ia ser difícil andar, né? Se nós pensarmos em andar a pé, não ia ter tanta diferença, mas existem vários tipos de situações, várias pessoas que vão andar naquele lugar... não só de carro...né? Então tudo isso muda? EN- Sim PROF- Isso chama acessibilidade... a rua deixa mais fácil de ter acesso a todos... Todo mundo consegue. <i>Interrupção do inspetor de alunos – O ônibus chegou</i>	
---	--	--

A importância das discussões na roda de conversa inicial, antes do passeio nos bairros, foi notável. Os alunos puderam falar sobre seus conhecimentos dentro de sua realidade e depois compararem com a realidade de outros bairros, de outras situações e de outras crianças. Essa relação é notada no decorrer das demais Rodas de Conversa.

Ao serem indagados se os bairros eram diferentes uns dos outros, antes do passeio, baseados em suas impressões, percepções e seus vínculos subjetivos, os alunos somente refletiram sobre as questões visíveis como ruas largas e estreitas, tipos de asfalto, presença de casas, etc.

Essa primeira problematização do professor teve o objetivo de despertar para o assunto e buscar as primeiras impressões. A primeira conversa foi menos analítica, e muito relacionada aos vínculos subjetivos, porém já apresentou questões interessantes e críticas, como o caso da necessidade ou não de se ter uma escola em cada bairro.

Somente mais tarde, após diversas problematizações, tanto do professor-pesquisador como dos próprios colegas, os alunos chegaram em questões mais complexas como asfalto, energia elétrica, saneamento básico, arborização, comércio, saúde, lazer e mobilidade, além de reflexões sobre a sua realidade e comparações com os demais bairros, utilizando-se dos conhecimentos que tinham,

agregados as outras considerações dos colegas e do professor, como também aos estudos e pesquisas realizados nos intervalos das rodas de conversa, os quais serão apresentados também durante a apresentação dos resultados e da análise da pesquisa.

Todos esses levantamentos foram trazidos na roda pelos alunos. Algumas problematizações foram chaves e auxiliaram nas análises e, conseqüentemente, nos pensamentos dos alunos, porém o conhecimento cultural que eles apresentaram já surpreendeu na primeira conversa realizada, conforme o Quadro 1 apresenta.

Nesse aspecto, podemos retomar Paulo Freire (2005) ao focar os saberes culturais e as trocas. Aos poucos, foram ampliando seus conhecimentos e não se tratou de substituir uma forma de conhecimento por outra, mas foram ficando explícitas as revelações e desvelamento do conhecimento estendido em comparação e aplicação na sua realidade com seus conhecimentos anteriores, já conhecidos em meios culturais. Por meio do diálogo, houve a ampliação do que já conheciam do mundo em que estão inseridos e tiveram a chance de analisá-lo, discuti-lo e transformá-lo.

As primeiras reflexões dos alunos sobre o bairro estavam nitidamente relacionadas na primeira categoria “primeiras associações e relações lógicas de análise”, embasadas nas impressões, observações e percepções dos alunos, envolvendo os fatos e opiniões já vivenciados pelos alunos em suas realidades imediatas, em um sincretismo, assim como denomina Vygotsky (2009).

Algumas falas não estavam conexas com as problematizações. Muitas vezes, um ou outro aluno, mesmo após indagações e reflexões diferentes, permanecia com o olhar somente nas impressões e nas aparências imediatas, voltadas à prática e suas vivências, envolvendo as associações com a experiência dos alunos e os aspectos visíveis sobre o bairro como a existência de casas, ruas, lojas ou indústrias, como poderão perceber mais nas rodas de conversa 1 a 3. Somente com reflexões e problematizações extras, voltando também à prática, como foi o caso da problematização da necessidade de ter uma escola em cada bairro, os alunos foram refletindo os aspectos fundamentais de estrutura e de relações sociais e até mesmo de direitos que envolvem a constituição de um bairro: as questões políticas (como as buscas do atendimento de suas necessidades e do coletivo do bairro), as representações de moradores e as ações individuais responsáveis pela preservação e até mesmo melhorias nesse ambiente.

A problematização inicial, previamente planejada, muitas vezes não gerava novas reflexões e, assim, novas problematizações necessitavam ser inseridas.

Outras vezes, em meio a algumas colocações dos colegas e da professora, houve a necessidade de contestar o que para eles ainda não era visível, perceptível nos vínculos que tinham anteriormente e, assim, reorganizar até mesmo o que havia entendido da problematização. A relação concreta, do que é perceptível aos olhos, e as relações anteriores estabelecidas estiveram bastante presentes nas problematizações quanto ao que mais seria necessário para ter em um bairro.

Essa relação é bastante perceptível na problematização do aluno “DA” sobre que nem todos os bairros tem escola. Percebe-se que, de início, todos acreditavam que deveria ter uma escola em todos os bairros. A problematização, que não foi anteriormente planejada, pois foi uma questão nova na roda, apresentando a realidade da própria escola dos alunos, foi voltada a reflexões da prática, porém foi possível chegar a um complexo, a uma reflexão maior sobre a necessidade de se ter ou não uma escola em cada bairro. Assim, foi problematizado perguntando se todos na escola vinham do mesmo bairro, gerando a reflexão e até dúvida do aluno DA.

Mesmo esse aluno entrando em conflito e ainda discutindo com o que pensava inicialmente, a classe chegou a um consenso de que não é preciso ter uma escola em todos os bairros, desde que consiga atender todos que moram próximo.

A questão inicial da pergunta de “DA” sobre as outras salas, se todas elas tinham pessoas de outro bairro, fechou a conclusão de que uma escola consegue atender outros bairros. Ele mesmo problematizou e a reflexão que ele proporcionou encerrou a dúvida.

É importante que os alunos reflitam sobre os direitos, mas também que percebam as reais necessidades coletivas. O senso comum, muitas vezes, leva a pensamentos equivocados, principalmente, quando se trata de direitos. A reflexão conjunta amplia a análise. Foi possível perceber, nos olhares e reações dos alunos, a resignificação e compreensão dessa necessidade.

Ainda na roda 1, antes mesmo da visita aos bairros, os alunos foram complementando o que tem em um bairro e o que nem sempre tem em outros, até mesmo porque a diversidade de bairros dos alunos da classe era grande. Ao problematizar sobre um bairro digno, bom para se morar, surgiram as questões de limpeza, abastecimento de água, energia elétrica, esgoto e também da necessidade

de postos de saúde, iniciando as primeiras relações lógicas de análise e os processos de análise e síntese das generalidades e particularidades já nessa roda.

É importante ressaltar, novamente, que o movimento dos estágios da formação de conceitos nas rodas de conversa não é linear, partindo sempre das relações subjetivas desconexas aos complexos, até chegar na síntese das generalidades e particularidades, mas fica sempre no ir e vir desses estágios, em um processo em espiral, dependendo muito das novas reflexões que, às vezes, desconstroem conceitos incorporados naturalmente e que, até então, não tinham sido postos à reflexão.

Na sequência das discussões da roda 1, os alunos chegaram à reflexão de que uma escola pode atender a crianças de diferentes bairros, porém, quanto ao atendimento do posto de saúde, se consegue ou não atender a diversos bairros, houve ressalva em relação às filas de espera, mas também não foi considerado pelos alunos que o posto não conseguia atender. Nas entrelinhas, o aluno “DA” levanta uma dúvida sobre se realmente atende bem a todos.

Essa foi uma análise que, indiretamente, critica o funcionamento desse setor de saúde quanto à quantidade de pessoas. Infelizmente, essa problematização do aluno não foi percebida com maior rigor pelo professor- pesquisador no momento da roda. Essa é uma das questões que foram destacadas nas observações após a roda de conversa, buscando, nas próximas, indagar mais algumas colocações dos alunos para que o próprio aluno pudesse melhorar suas ideias iniciais e ampliar as discussões e análise com as devolutivas do grupo, podendo, assim, ou afirmar ou ressignificar a sua ideia inicial.

Em uma análise um pouco mais rigorosa sobre a fala de “DA”, podemos perceber o que Bakhtin (2010) assinala sobre o princípio da alteridade: as diversas vozes inclusas na voz do outro. O problema da saúde é uma questão muito disseminada não só pela mídia, mas também pela própria vivência e na família. Certamente, para uma criança de 8 anos, essa análise venha de outras vozes que o fez reparar nas condições da saúde pública quanto às filas e à grande quantidade de pessoas esperando o serviço ou pela sua experiência em um posto de saúde, ouvindo outras pessoas e percebendo possíveis falhas.

É possível relacionar também ao que Bruner (1969) apresentou sobre o grupo de pesquisa “Cognitive Growth”, em Harvard, nos Estados Unidos, que mostrou que, por volta dos 7 anos, a criança já possui maior abstração e relação entre as coisas

do mundo e, por isso, trabalhe com maiores cadeias de inferências. Por esse motivo, foi escolhida a turma do 4º ano do Ensino Fundamental para as reflexões sobre bairros, em geral, e a realidade dos alunos em seus bairros.

Não se pretende afirmar, aqui, que as crianças menores não sejam capazes de inferir; pelo contrário, sabe-se que as inferências são realizadas desde a mais tenra idade, porém, nesse tema, muito mais social que individual, as crianças, nessa idade, entre 8 e 10 anos, puderam contribuir com questões essenciais na busca pela emancipação e criticidade presentes no tema.

Ao voltar na questão dos fatores importantes para se ter no bairro para morar bem, os alunos elencaram questões de grande relevância e demonstraram saber as estruturas fundamentais de moradia. Eles já haviam lido sobre o assunto em alguns textos, em aulas anteriores de História e Geografia que refletiram, por exemplo, sobre as moradias antigas e as atuais, verificando questões fundamentais e mais modernas para se ter em casa que mantêm a saúde e o bem-estar. Na roda de conversa, ao falar da estrutura de um bairro, retomaram estes aprendizados, associando não somente a sua moradia, mas de todo o bairro, ampliando para o além das casas, para a rua e para o conjunto de casas, levantando também aspectos de mobilidade.

Ao analisarmos as demais rodas de conversa (2 a 7), iremos perceber que a primeira funcionou quase como um “brainstorming” – tempestade de ideias. Essas ideias foram se tornando claras à medida em que fomos realizando as outras rodas de conversa sobre o mesmo tema. Passemos agora para a segunda roda de conversa.

Quadro 5– Descrição da Roda de Conversa 2

Roda de Conversa 2		
Problematizações	Reflexões dos alunos e professor.	Evolução da formação de conceitos - Categorias de análise
1- Vocês conheciam todos aqueles bairros que nós fomos?	KA- Quase todos. BE- Eu não. RA- Eu conhecia só o Marajoara. [...] por causa que eu já morei lá!	Impressões, percepções e vínculos subjetivos desconexos

2- Quais as diferenças entre eles? O que vocês conseguiram perceber?	KA- Alguns as ruas são mais largas e outros estreitas.	Impressões, percepções e vínculos subjetivos desconexos
3- Onde as ruas são mais largas?	GA- Na avenida DE- Onde passa bastante carros.	Primeiras associações e relações lógicas de análise
4- O que mais nós conseguimos perceber e ver que tem nos bairros?	DE- Tem bairros que têm mais lojas. DE- O que tem mais lojas é lá perto do centro.	Primeiras associações e relações lógicas de análise
5- Nós vimos outros tipos de bairros quando passamos pela pista. Quais eram os bairros?	EN- Indústrias. PROF- Dos bairros? DE- Industriais.	
6- Como a gente percebe que são indústrias?	EN- Porque tem bastante firmas, tem um pessoal trabalhando. Tem máquinas.	Primeiras associações e relações lógicas de análise
7- Aí, quando nós estávamos chegando mais pra frente, fomos para o bairro rural, começou chegar em chácaras, sítios, passamos perto do campo do governo, não é?(...) Quando olhamos para o lado de cima o que tinha?	DE- Cabanas! DE- Casas de madeira. KA- Tinha algumas plantações.	Primeiras associações e relações lógicas de análise
8- Ali eram plantações grandes ou pequenas?	GI- Pequenas PROF - As plantações grandes estavam mais a frente quando pegamos a pista...	Primeiras associações e relações lógicas de análise
9- Quem morava lá? Quem mora naquele lugar?	GA- Pobres DE- Não... as pessoas que... MIC- Não... são as pessoas que não tem casas... e não tinham ninguém lá para cuidar e eles entraram lá para cuidar e daí fizeram as casas. PROF- Ah, entraram lá para cuidar daquela terra e fizeram casas? Sim.	Impressões, percepções e vínculos subjetivos desconexos Primeiras associações e relações lógicas de análise

10- Como chamam?	que DE- Sem-terra... MIC- Assentados... PROF- Os assentados... PROF- Por que que fala Sem-terra? DE- Porque eles não têm espaço para construir uma casa, aí eles pegam um lugar que já tem uma casa ou um lugar que dá para construir... MIC- Eles têm terra pra cuidar e para plantar e fazer o que eles quiser lá. PROF- Ah bom... quando eles pegam? MIC- A minha vó.... Ela tem... ela usa a do meu pai e a dela porque meu pai não tá indo lá e os dois divide. Ai minha vó fez uma casa e o resto que sobrou ela usou para plantar. PROF- E ela planta? O que ela faz com a plantação? MIC- É pra ela mesma. Só o alface ela vende. PROF- A sua avó então faz parte do movimento Sem-terra, MIC? MIC- Sim.	Primeiras associações e relações lógicas de análise Impressões, percepções e vínculos subjetivos desconexos Primeiras associações e relações lógicas de análise
11- Tinha rua lá? Também tinham poste de energia elétrica?	EN- Não GA- Sim PROF- Tinha? GI- Mentira não tinha. Não, não tinha asfalto... Também tinham postes de energia elétrica? VÁRIOS - Não	Primeiras associações e relações lógicas de análise
12- E esgoto?	VÁRIOS – Não. MIC- Tem. Tem para quando eles forem no banheiro... meu vô fez um buracão lá PROF- Seu avô fez o quê? MIC- Eh para quando eles forem no banheiro, eles dão descarga e vão lá naquele buracão. Aí cai naquele buracão PROF- E o que ele faz com esse buraco. Você já viu? MIC- Ah só fica lá até encher e quando enche eu acho que eles limpam, eu acho! (Risos) PROF- Tem gente que limpa e tem gente que tampa, né? MIC- É tem uma tampa lá... uma	Primeiras associações e relações lógicas de análise Primeiras associações e relações lógicas de análise. Análise e síntese: da

	de madeira... Eles já tentaram “ponhar” até poste de luz lá. PROF- Não tem também...Ah lá não tem também poste de luz... eles já tentaram... EN- Oh prô, mas eles ficam no escuro... PROF- Sim. E o assentamento onde mora o avô da MIC é um assentamento mais antigo que esse que nós vimos, já tem algumas ruas abertas, é de terra, mas tem. Aquele que nós vimos nem tem... Mas lá é um bairro? Prof- É? EN- Não. EN- O prô igual aquele lá que eu falei que eles pedem pro prefeito...	generalidade às particularidades. Primeiras associações e relações lógicas de análise
13- O EN também falou que lá perto da Cidade Nova viu alguns barracos [...] O que você me contou mesmo, EN? Você falou que eles pedem para a prefeitura se podem morar lá?	EN- Eles pedem para a prefeitura se podem morar lá. É porque senão a prefeitura vai lá e destrói a casa deles. PROF- Destrói a casa deles? DA- Isso não pode fazer MIC- Lá eles deixaram, a prefeitura não falou nada [...] PROF- Naquele assentamento lá pode... pode ir... eles já conversaram com a prefeitura, já tiveram esse contato e foi autorizado. É isso Mic? MIC- Eles já estavam querendo entrar faz tempo, mas sabe aquela pracinha, lá perto do jardim alvorada... Lá, eles entraram lá, mas só que a prefeitura, a polícia foi tudo lá, porque lá não podia, então eles foram lá e entraram pro horto. PROF- E no horto podia? MIC- Sim.	Primeiras associações e relações lógicas de análise
14- Voltando... Conseguimos ver a diferença dos bairros da zona urbana e conseguimos ver a zona rural?	VÁRIOS - Sim PROF- E lá eles vivem do quê? Por que que é rural? DE- De plantações PROF- De plantações... Plantações do quê? GI- Abóbora. DA- Milho. PROF- Mas assim óh, via em todos os cantos da cidade... o que tinha? (desenhei a cana de açúcar na lousa). MAY- Milho	

	GI- Semente DE- Bananeira DA- Terra. GI- Batata? PROF- Cana de açúcar. VÁRIOS – Ahhhh. Vocês já viram cana de açúcar? VÁRIOS – Sim. MAY- É bom”. PROF- Cana de açúcar... Ela recebe esse nome porque do melaço dela faz o açúcar... GA- E também faz... DE- Gasolina.	
--	--	--

Na roda 2, ao problematizar sobre os tipos de bairros e se todos eles eram iguais, enfatizando as características estruturais de cada um, vários aspectos visíveis, das impressões e percepções dos alunos, apareceram. O interessante é que, em todas as impressões, já haviam uma significação dos tipos de bairros. Eles não sabiam exatamente os nomes de cada tipo de bairro, com exceção de alguns alunos, porém sabiam diferenciá-los em sua estrutura e formação: bairros com mais casas, bairros que tinham indústrias e os que tinham mais lojas, inclusive o rural.

É importante assinalar, também, que nem todas as questões foram finalizadas nessa sequência de roda de conversa, pois surgiram diversos assuntos que foram importantes para a reflexão, porém não eram o foco das discussões. Alguns assuntos, como o levantamento da moradia e das condições de vida dos integrantes do movimento Sem-terra, vistos em uma localidade da cidade durante a visita nos bairros, estiveram presentes na roda 2 e partiram da problematização sobre os tipos de bairro(no caso o bairro rural), colaborando para o entendimento das condições físicas e estruturas de um bairro e da necessidade de planejamento dos mesmos para atender as necessidades do ser humano, assim como algumas normas de moradia (que foram melhor discutidas quando se tratou das autorizações para as construções de casas e de apropriação do espaço, mais ao final da roda 2).

Não houve um aprofundamento sobre a situação dos Sem-terra no Brasil, pois não era o foco de discussão, porém o aparecimento desse assunto foi relevante e contribuiu para as discussões, inclusive sobre a introdução aos bairros da zona rural, a formação e planejamento dos bairros e como também as condições mínimas para uma moradia digna. Além de surgir questões fundamentais de moradia nos bairros e das questões de bairros bons para se morar, surgiram também as

questões de mobilidade e acessibilidade prejudicadas pelas condições de asfalto e também das calçadas. O asfalto foi um item, desde o início da conversa, apontado pelos alunos e, por isso, foi enfatizado, depois, pelo professor-pesquisador, em outros momentos de reflexão.

Essa discussão abriu caminho para a formação de bairros e o processo que envolvem as suas constituições. Para os alunos, depois das reflexões, ficou claro que aquele lugar, ainda sem rua, sem eletricidade, sem esgoto, ainda não era um bairro. Com o conhecimento da aluna “MIC”, neta de um integrante do movimento Sem-terra e do conhecimento prévio do aluno “EN”, foi levantada a questão de autorização e formas de ocupação do espaço. Também não foram emitidos juízos de valores e ideologias sobre o assunto, mas, como havia uma aluna que é neta de um assentado, foi proporcionado, a ela e aos demais alunos, apresentarem um pouco do que ouviram falar dos integrantes do movimento Sem-terra no confronto com o que essa aluna vivenciou no movimento.

As inferências oriundas das vivências, como também das lógicas e associações dos alunos, contribuíram para uma significação, como também ressignificação do que é um bairro digno. Após o passeio nos bairros, essas questões foram melhor apresentadas pelos alunos, e a comparação entre os bairros ficou maior e mais nítida. Os alunos puderam perceber essa lógica, pois vivenciaram essas questões no seu bairro e nos bairros que visitaram.

A roda de conversa 3 deu continuidade à roda 2 e apresentou aspectos ainda mais reflexivos e analíticos. As sequências de pensamentos e linguagem seguem abaixo:

Quadro 6– Descrição da Roda de Conversa 3

Roda de Conversa 3		
Problematizações	Reflexões dos alunos e professor	Evolução da formação de conceitos - Categorias de análise
Todos os bairros são iguais?	EN- Não DE- Eram diferentes	Impressões, percepções e vínculos subjetivos desconexos
O que difere um do outro?	EN- As casas é diferente PROF- As casas são diferentes? Comparando as casas do Alvorada e	Primeiras associações e relações lógicas de análise

	as casas normais...[...] [...] Mas o que tem de diferente? DA- É casa de rico. PROF- É casa de rico? KA- As casas lá em cima do Alvorada são iguais... PROF- São iguais? KA- Aquelas casinhas lá... PROF- Tem casas menores lá também, né? DA- Ruas MAR- Comércio PROF- Vocês disseram que o que difere são as casas... Os tipos de moradia, é isso? Uma moradia maior e outra menor, mas todas tem moradias? MAR- Sim. GI- Sim.	Primeiras associações e relações lógicas de análise
O que todos os bairros têm? Mesmo que seja maior e outra menor, todos tem casas?	KA- Todos os bairros... Quase todos os bairros têm ruas. PROF- Quase todos os bairros... Tem alguns que não tem? EN- Ah, prô, quando nós passamos pela pista, nós vimos aquelas coisas lá... KA- A estrada de terra. PROF- A estrada de terra... e tinham casas lá, não tinham? EN- Tinham. PROF- Tinham casas e não tinha asfalto. Mas tem muitos bairros daqui de Pederneiras desse jeito sem asfalto? DA- Tem MAR- Não.	Primeiras associações e relações lógicas de análise
Dos que passamos, nós vimos algum sem asfalto?	MAY- Não... GI- Pouco PROF- Pouco, poucos bairros... os que estavam sem asfalto geralmente eram como? DA- De estrada de terra. KE- Era da zona rural Estradas de terras que estraga o pneu.	Impressões, percepções e vínculos subjetivos desconexos
Por que é melhor ter asfalto?	MAY- Se não faz tututu (Risos) PROF- O que é que fez? MAY- TU-TU-TU PROF- Tu-tu-tu... É... Onde não tem asfalto tem mais... EN- Buraco PROF- Tem mais buraco MAY- O ônibus estava sambando	Primeiras associações e relações lógicas de análise

	GI- Tombou PROF- É o ônibus tombou um pouquinho. Deu para perceber... GI- Porque daí o ônibus não fica dançando e ele fica... Vários (falando) BE- E não fura o pneu do carro PROF- Como BE? BE- E não fura o pneu do carro não fura o pneu do carro... PROF- [...] Tem várias coisas que o asfalto traz de benefício... GI- E pode acontecer algum acidente!	
Vimos várias coisas que os bairros tinham de igual? [...] Todos os bairros tinham?	GA- As ruas... PROF- As ruas... Todos os bairros tinham igual... DE- As casas... GA- As escolas... PROF- Todos os bairros tinham casas? GI- Não... PROF- Qual não tinham casas? MAY- Perto da... KE- Os bairros industriais. PROF- Os industriais não tinham casas... DE- Lá perto da pista era... PROF- Tinha o que nos bairros Industriais? KE- Fábricas GI- Máquina DA- Mata PROF- Máquinas, matas... Dava para ver aquelas coisas grandes, não é? Aquelas peças grandes que nós conseguimos enxergar.	Impressões, percepções e vínculos subjetivos desconexos Primeiras associações e relações lógicas de análise Análise e síntese: da generalidade às particularidades.
[...] O que mais que é importante de se ter no bairro?	DA- Escola... PROF- Ah, todos tinham escola? DE- Não... KE- Oh prô... os postes de luz! GA- A energia... DA- Pinheiro. MAY- Os Pinheiro? PROF- Até os que iam para a zona rural, tinha, né? Nós percebemos que tinham postes... GI- Tinha. BE- Água PROF- Água, todos tinham? GI- Sim. MAY- Esgoto. GI- Esgoto pra descer a água. PROF- Ah! Provavelmente tinha. DE- Bueiro KE- Não tinha nos assentados. Eles	Primeiras associações e relações lógicas de análise Impressões, percepções e vínculos subjetivos desconexos Primeiras associações e relações lógicas de análise

Mas todo mundo que mora na zona rural não tem esgoto?	fazem buracos lá... não tinham cano. PROF- Ah, os assentados não tinham essas condições, né? GI- Não... JO- Lógico que tem. GI- Todo mundo... Não, nem todo mundo. PROF- Nem todo mundo, né? EN- Lá tem até força. PROF- Tem outros sistemas... tipo uma fossa... JO- Oh prô, nas chácaras tem fossa	Primeiras associações e relações lógicas de análise
E tem outros problemas por cavar uma fossa próximo a casa, não é?	BE- Sim. BE- Faz mal pra saúde. PROF- Por que faz mal à saúde? KE- Porque o "fedô". PROF- Só por causa do cheiro? O cheiro também, né, mas... GI- Não... PROF- Se está saindo o cheiro... o cheiro é o quê? Cheiro ruim. KE- A gente pode pegar uma bactéria... PROF- O cheiro ruim vem da bactéria. <i>VÁRIOS FALANDO</i> MAR- Pode pegar... PROF- O Mar está falando Gi... Fala... MAR- Pode espalhar e pegar nos alimentos. PROF- Ah... pode espalhar e pegar nos alimentos... mas em quais alimentos? MAY- Vários... GI- Abóbora, cenoura. PROF- Ah, em todos os alimentos plantados.	Análise e síntese: da generalidade às particularidades.

Na roda 3, os alunos enfocaram os buracos e valetas, ruas estreitas e outros problemas que percebiam em seus bairros. Um aluno veio dizer que seu avô era cadeirante e que ele tinha dificuldades para empurrá-lo nas ruas. Infelizmente, esse momento não foi gravado, pois ocorreu em um momento em que não estávamos em roda de conversa. Ele não quis falar na roda, pois fazia apenas um ano que seu avô havia falecido, mas, depois, veio falar com a professora-pesquisadora no ônibus durante o passeio nos bairros e, isso, foi inserido nas observações da roda de

conversa inicial. Ele foi um dos alunos que levantaram essa questão na aula sobre a mobilidade e a acessibilidade na roda de conversa inicial.

As primeiras associações e relações lógicas de análise ficam mais evidentes a partir da roda de conversa 3, pois os alunos já tinham levantado aspectos além das aparências, o que proporcionou reflexões futuras e contínuas sobre situações sociais envolvidas nas discussões sobre os bairros.

A observação dos bairros industriais e rurais também possibilitaram comparações e associações para a reflexão de que existem tipos de bairros diferentes e que possuem características e até mesmo funções diferentes.

Além de firmarem ainda mais as diferenças dos bairros da zona rural, os alunos também comparam as casas de um bairro nobre com as casas de bairros de periferia, onde os alunos moram, associando tamanho da casa e condição financeira.

É importante trazer novamente para essa discussão a influência das vozes de outros em nossas significações. Percebemos o que Bakhtin (2010) chama de tematização, para o qual, por meio do que cada indivíduo leu, ouviu e aprendeu, chega-se a uma consciência que quase sempre partem das considerações sociais já arraigadas em nossa cultura. O debate e o confronto com outras culturas e outras ideias pode modificar e ressignificar essa consciência, que não é estática e, por isso, vive em constante transformação.

Essas questões oportunizaram, além da observação, a criticidade dos alunos quanto ao meio em que estão inseridos. Como afirma Freire (2005), a educação, quando feita no diálogo e nas trocas com os diversos saberes culturais, não é mais uma educação bancária, mas libertadora. Com as reflexões, os alunos relacionaram suas vivências e puderam não só ver as características físicas, mas também humanas presentes em um bairro.

No decorrer de algumas discussões, foram desfeitos, pelos próprios alunos, significações equivocadas e, dessa forma, diversos conceitos pré-formados foram ressignificados. Ao relacionar o assentamento que viram na visita aos bairros da cidade com a zona rural, os alunos generalizaram situações que, somente com mais reflexões e problematizações, formaram as *primeiras associações lógicas de análise*, iniciando iniciaram um processo de olhar para as particularidades de modo a não generalizar (como foi o caso da reflexão sobre se todos os bairros da zona rural não tinham luz elétrica e até mesmo esgoto).

A relação das condições mínimas de moradia em um bairro com as condições de higiene e saúde também foram enfatizadas pelos alunos. De início, ainda estavam voltadas ao esgoto, porém, na roda final, este assunto é retomado com mais especificidades e consciência crítica dos alunos ao relacionarem com suas ações no bairro. No entanto, nesse momento, ressaltaram a questão da fossa como meio de descartar o esgoto e as consequências desse fato à saúde. Este também foi um conhecimento resgatado de outros momentos de aprendizagem, no ensino de Ciências, associando às discussões e estudos sobre as questões de saúde, como a cólera, os vermes e outras doenças contagiosas por falta de higiene.

Outros pontos foram apresentados ao longo das rodas de conversas, principalmente quanto à formação de conceito paralela ao processo de emancipação, mas, para isso, alguns estudos mais aprofundados sobre o bairro foram necessários. As rodas de conversa 4, 5 e 6 tiveram a instrumentalização teórica com alguns estudos e pesquisas, exatamente para ampliar os conceitos e, assim, sair dos aspectos visíveis do objeto de estudo: o bairro.

Devemos, como Milton Santos, enfatizar que não há possibilidade de construção dessa cidadania desejada prescindindo de seu “componente territorial”, já que “o valor do indivíduo depende do lugar onde ele está e que, desse modo, a igualdade dos cidadãos supõe, para todos, uma acessibilidade semelhante aos bens e serviços” (SANTOS, 1992, p. 113)

Novamente na roda 4, retomamos o assunto “O que é um bairro?”. Os alunos ressaltaram novamente aspectos de infraestrutura, porém ampliaram a questão do bairro comercial e central, trazendo novos conhecimentos.

Nessa roda de conversa, também foram oferecidos recursos para a instrumentalização teórica dos alunos como dicionário, enciclopédia virtual, reflexões de teóricos e o mapa dos bairros da cidade. Essa instrumentalização foi muito valiosa e ampliou as discussões nas Rodas de Conversa seguintes.

<i>Vamos ver o que alguns autores falam sobre o que é um bairro? Eles são pessoas que estudaram bastante sobre o que é um bairro (cientistas, filósofos, etc.)</i> (Grupos de estudo) Instrumentalização Teórica Discussões e exposições dos grupos de estudo:	e nós visitamos lá, nós vimos algumas casas. E como eram essas casas do centro? MAR - Antigas VÁRIOS - Antigas PROF. - A maioria era antiga... Por que será que elas eram antigas? GI - Porque, prô, eu vi uma casa perto daquela escola que era um cemitério e tinham muitas coisas antigas, muito velhas e sujeira. PROF- E por que que estas casas estão mais lá no centro? Fala, KA! KA- Por causa que “nossa cidade” começou lá com aquela igreja PROF – Hum! KA - Então, aquela igreja é antiga e aquelas casas que construíram faz tempo lá também são antigas. PROF - Ah, “nossa cidade” começou a ser construída lá perto da igreja? Ao redor da igreja? KA- Isso. VÁRIOS - Sim PROF. - Isso mesmo, KA. Porque, geralmente, se a gente for perceber nas outras cidades, todas são assim, né? Todos os bairros centrais têm as casas antigas. Enciclopédia: (Wikipédia) PROF- O que a enciclopédia diz que é um bairro? KE- Uma região GI- Um lugar que tem várias casas PROF- O que mais? GI- Tem pessoas, uma comunidade. ISA- Tem onde começa e onde que termina PROF- Ah, tem um limite GI- É tipo isso ISA- É uma comunidade e tem as pessoas	Primeiras associações e relações lógicas de análise Análise e síntese: da generalidade às particularidades. Primeiras associações e relações lógicas de análise
---	---	--

	GI- Tem uma rua que começa e que termina Dicionário: (Caldas Aulete – on-line) KA- Bairro é um território KA- Um território que tem dentro de uma porção de... PROF- Ah uma porção de território? VÁRIOS: Sim PROF- O que é uma porção de território? DE- É o espaço. PROF- É um pedaço? PROF- É um pedaço. Um pedaço da cidade. Vocês viram também que os bairros é uma divisão da cidade. Por que eles dividem? KA- Para ficar mais fácil de admirar? PROF- Pra quê? KA- Administrar PROF- O que é administrar mesmo que vocês perguntaram para mim e eu respondi? Administrar é a gente conseguir cuidar melhor desse espaço, não é? Lembra que eu dei o exemplo da mamãe ou do papai em casa? Recebe o dinheirinho e tem que administrar. Ah quebrou uma torneira, eu tenho que consertar...Será que vai dar para consertar esse mês? O dinheirinho vai dar [...] Então quem são os administradores? DE- Os prefeitos KA- Vereadores KA- Os conselhos DE- E as leis LEFEBVRE – (LEFEBVRE In BEZERRA, 2011) PROF- O que o LEFEBVRE fala que é um bairro? MIC- Fala que foi construindo a igreja e foi formando uma comunhão PROF- Como? Está certo o que a Mic disse! MIC - Uma comunidade PROF- Foram formando comunidades... Mas como eles construíram? GA- Ao redor da igreja PROF- LEFEBVRE chamou a	Primeiras associações e relações lógicas de análise Análise e síntese: da generalidade às particularidades. Primeiras associações e relações lógicas de análise
--	---	--

	atenção para a história, né? Ele disse que antigamente os bairros eram construídos em torno, ao redor da igreja. E o que ele diz que formava? DAN- Comunidade PROF- Ah, como é uma comunidade? MIC- Quando tem bastante gente. Pessoas PROF- Bastante pessoas formam uma comunidade... Por que elas formam uma comunidade? MIC- Porque elas pensam as mesmas coisas. PROF- Ah porque elas pensam iguais e têm as mesmas vontades? MIC- Sim PROF- Isso os mesmos desejos. E qual é o desejo dos moradores do bairro? GA- Parar de assaltar. MIC- Asfaltar as ruas que têm buracos. DAN- Parar de assaltar as lojas PROF- Ter segurança, isso? Mapa dos bairros da cidade PROF- O que vocês viram aí no mapa? JO- Que é dividido em setor JO- Que tem setor 1, setor 2, setor 3, setor 4, setor 5 e 6. PROF- Como vocês conseguem ver os setores no mapa? DA- Por que tá pintado de verde, rosa, azul e amarelo e branco. PROF- E como que vocês sabem? Verdade dá para perceber bem por causa das cores. DA- Por que tem a bolinha verde ali embaixo óh! PROF- Ah, a legenda. O que mais vocês estudaram no mapa? MAR- Que são divididos em ruas. PROF- Ah sim, às vezes, uma rua já divide o bairro. BE- A zona rural não aparece no mapa como bairros. JO- Não são divididos DA- Eles são divididos tá até pintado de outra cor. PROF- Mas não aparece o nome, né?	Análise e síntese: da generalidade às particularidades. Primeiras associações e relações lógicas de análise Análise e síntese: da generalidade às particularidades.
--	--	--

O início da roda de conversa 4 é marcado pela retomada da problematização sobre o que é um bairro e o que tem nele. Após as discussões iniciais, o passeio e as reflexões sobre a prática, os alunos foram ressignificando o que tinha em um bairro, já não apresentando mais somente casas e ruas, mas outros aspectos estruturais, inclusive de comércio como Sorveterias, Farmácias e de serviços públicos, como Hospitais, Postos de Saúde, etc.

Os tipos de bairro foram compreendidos de forma muito simples e, inclusive, houve a relação dos bairros periféricos com os centrais, enfatizando-se a movimentação, a presença de locais públicos e de prioridade, como no caso os bancos e os hospitais no centro da cidade. O aluno “KA”, brilhantemente, lembrou e relacionou as casas antigas do centro com a formação das cidades, um conteúdo também discutido em aulas anteriores de História, principalmente relacionando à história da nossa cidade, trabalhada no mês de maio, mês do aniversário da cidade.

Pode-se ver, também, na roda de conversa 4, o que os alunos pesquisaram, leram e discutiram em grupos menores sobre algumas referências teóricas, que traziam novos aspectos sobre o bairro, e, depois, expuseram no grupo maior, já em roda de conversa. O dicionário, a enciclopédia, o mapa dos bairros do município e o filósofo Lefebvre (1975), recursos selecionados pelos professores, trouxeram discussões sobre os aspectos estruturais do bairro, assim como aspectos histórico-culturais e sociais que ainda não tinham surgido nas reflexões e que, talvez, sem o estudo, nem fossem considerados ou conhecidos. No estudo, antes da socialização, os alunos refletiram sozinhos, mas o que não entendiam buscavam a orientação do professor-pesquisador; somente em casos que não se chegavam por si mesmos nas associações, porém, a resposta era apresentada. Como haviam palavras que não eram de seus vocabulários, foi necessário dar algumas explicações e até mesmo realizar buscas no dicionário, mas foram poucas interferências do professor-pesquisador. As interferências foram nas problematizações, buscando sempre novos olhares, novos assuntos e novas reflexões. Essa instrumentalização teórica foi muito produtiva e manteve o interesse de um grupo no outro para saber se o que estudaram era igual ou diferente do que os outros estudaram.

Foi uma exposição e não uma conversa, porém foram aspectos importantes que contribuíram para as demais reflexões e foram apresentados nesse momento da pesquisa, pois trouxeram mudanças de significações à maioria dos alunos que ficaram mais nítidas na roda final.

Ao término da roda de conversa 4, a professora-pesquisadora apresentou, de forma expositiva, alguns conceitos sobre o bairro para serem retomados nas próximas Rodas de Conversa já com a significação ou ressignificação dos alunos. Seguem abaixo os trechos dos autores selecionados que foram retirados do estudo de Bezerra (2011) sobre uma breve definição de o que é um bairro:

[...] um acontecer fundado em práticas concretas que articulam, num lugar, parentela, vizinhança, compadrio sob múltiplas formas de solidariedade e, sobretudo de reciprocidade. Define-se como uma unidade em relação à cidade (SEABRA, 2003, p. 26, *apud* BEZERRA, 2011, p.26).

[...] Um bairro bem sucedido é aquele que se mantém, razoavelmente, em dia com seus problemas, de modo que eles não o destruam. Um bairro mal sucedido é aquele que se encontra sobrecarregado de deficiências e problemas e cada vez mais inerte diante deles (JACOBS, 2000, p.124, *apud* BEZERRA, 2011, p.28).

[...] além de determinado território, o bairro se caracteriza por um segundo elemento, o “sentimento de localidade” existente nos seus moradores, e cuja formação depende não apenas da posição geográfica, mas também do intercâmbio entre as famílias e as pessoas, vestindo por assim dizer o esqueleto topográfico. [...] O que é bairro? - perguntei certa vez a um velho caipira, cuja resposta pronta exprime numa frase o que se vem expondo aqui: - Bairro é uma naçãozinha. - Entenda-se: a porção de terra a que os moradores têm consciência de pertencer, formando uma certa unidade diferente das outras (SOUZA, 1987, p. 57-65, grifo do autor, *apud* BEZERRA, 2011, p.23).

A instrumentalização teórica precisa fazer parte do momento da Roda de Conversa, ainda na fase transicional, conforme disposto por Bronckart (2009), pois a apresentação e a relação da prática com o conhecimento científico são funções da escola, vindo apoiar e ampliar as reflexões e análises dos alunos.

Sem o planejamento das fases do gênero oral, especificamente das rodas de conversa, as discussões ficam mais vulneráveis ao desvio de foco do assunto, não garantindo, ainda, a relação com os instrumentos teóricos, tão fundamentais na escola. A modelização do gênero roda de conversa, baseada nas reflexões de Bronckart (2009) e na didatização da teoria do Interacionismo Sociodiscursivo, de Dolz e Schneuwly (2004), foi importante no desenvolvimento das rodas de conversas, tornando mais fácil o planejamento e estrutura, levantando, previamente,

as informações tidas como verdades, já estudadas e convencionadas socialmente sobre o bairro. Em confronto ou em consonância com as reflexões de cada cultura e com a realidade dos alunos, foi possível proporcionar, aos alunos, novas reflexões que os fizeram repensar as informações que tinham, refletir em sua realidade e também gerar não só para si, mas também para o outro, novos conhecimentos e significados.

Nesses estudos, surgiram questões administrativas e políticas, presentes nas rodas 4, 5 e 6. Os alunos não conheciam os órgãos existentes no município que auxiliam desde a construção de um bairro, como é o caso do Conselho da Cidade, cuidando de aspectos maiores (estruturais e legais), até as Associações de Bairro, que também fazem parte de conselhos e que são caminhos bem fáceis e acessíveis aos moradores do bairro para a resolução de muitos problemas lá existentes. Puderam, também, perceber a importância desse órgão colegiado e as formas de participação social.

Segue abaixo o quadro com a roda de conversa 5 e as inferências e reflexões dos alunos após o estudo.

Quadro 8– Descrição da Roda de Conversa 5

Roda de Conversa 5		
Problematizações	Reflexões dos alunos e professor	Evolução da formação de conceitos - Categorias de análise
1- O grupo do KA falou em Conselho para ajudar a administrar, mas... O que é um Conselho? <i>Vamos então pesquisar melhor o que é um</i>	EN- Respeitar a pessoa... PROF- Respeitar as pessoas? Então eu tenho que procurar um conselho pra... DA- Pedir uma ajuda... GI- A pessoa que te dá uma opinião para você escolher. PROF- Ah... uma opinião para você escolher? PROF- Vocês acham também? Ka? O que é um conselho... Eu estou com um problema no meu bairro e tenho que procurar um conselho... O que é esse conselho? KA- É você pedir a opinião de uma pessoa e daí você escolhe uma pessoa e procura o prefeito e depois...	Impressões, percepções e vínculos subjetivos desconexos

<i>Conselho? (sala de Informática – uso da Internet – google)</i>		
2- Então, o que é um conselho?	DEPOIS DA PESQUISA GI- É várias pessoas que se reúnem para falar sobre um assunto... PROF: Qual assunto? GI: Das ruas DE: Do bairro GI: Que está acontecendo MAY: Da energia	Primeiras associações e relações lógicas de análise
3- Tem as reuniões... E chega lá e decidem tudo sozinho?	VÁRIOS - Não PROF- Nós achamos que deve derrubar a rua...Pode fazer isso? VÁRIOS - Não GI- As pessoas que estão lá tem que ver o que é bom... PROF- Pra ver o que é bom... mas o que é que tem que seguir? GI- As regras, KE- A lei	Primeiras associações e relações lógicas de análise
4- Nós vimos, na pesquisa, que o Conselho pode ajudar a fiscalizar a lei. E o que mais?	GI- Fazer um buraco em uma coisa... é contra a lei, né, prô? PROF- Sim, são coisas que são contra a lei. Nós vimos que o conselho tem várias funções, essa de ver se está seguindo as leis e sempre que as pessoas se reúnem elas podem fazer o quê? GI- Pode conversar sobre o bairro. PROF- Conversar sobre o bairro, mas fazer o que também? GI- Ver o que é bom para o bairro e o que não é	Análise e síntese: da generalidade às particularidades.
5- Na pesquisa, encontramos um jornal que dizia que “nossa cidade” criou o Conselho da Cidade. [...] E o Conselho da Cidade vai cuidar do quê?	KA- “Nossa cidade” cria Conselho da Cidade PROF- E o conselho da cidade vai cuidar do quê? Como nós lemos lá? Das ruas GA- Da cidade GI- Da cidade... de tudo o que tem... DA- Do rio DE- Do esgoto KA- De energia PROF- Ah, das condições do esgoto que envolve o saneamento básico, das condições de energia que envolve o que também? KA- A segurança	Primeiras associações e relações lógicas de análise

6- O prefeito decide tudo sozinho?	PROF- O que mais que vimos? Nós vimos lá na reportagem? KA- Roubos PROF- Isso, por segurança! DE- Os buracos na rua. PROF- Os buracos, o que mais? KA- Antes não tinha rampas para os cadeirantes... PROF- Ah, como que chama isso? DE- Acesso PROF- O acesso... só de algumas pessoas ou de todos VÁRIOS- Todos PROF- Como... O que é isso assim, acessar? EN- Quando a pessoa passa assim em cima de um negócio... PROF- Como? GI- Entrar. PROF- Como assim? Consegue entrar? Só entrar? DE- Não. Consegue andar. GI- Andar e não precisa andar na rua... na calçada também. PROF- Isso... ter acesso, não andar só na rua, com todas as condições de rampa, e também de habitação. PROF- E outra coisa que nós vimos lá é o Conselho da cidade, que vai ver se pode construir um bairro aqui, derrubar lá? VÁRIOS - Não GI- Aí já é o prefeito KE- É o prefeito PROF- O conselho da cidade não? VÁRIOS - Não KE- Ele pode, mas PROF- Ele decide tudo? KA- Ele precisa de pessoas para votar... GI- O prefeito só decide sobre as contas e ... PROF- Ele decide sobre a contas? Foi isso que nós lemos? EN- Não KA- Ele precisa de pessoas KA- Ai depois que aquelas pessoas dão um conselho para o prefeito e depois, tipo... tem três... e a maioria tem que votar. PROF- Sim, mas não é que vai dar um conselho... são as pessoas do conselho que auxiliam nas decisões... Sozinho ele toma decisões? VÁRIOS- Não... PROF- NÃO... Nem para as contas... Precisa ter um conselho	Primeiras associações e relações lógicas de análise Primeiras associações e relações lógicas de análise Análise e síntese: da generalidade às particularidades.
---	---	--

coletivas, visando o bem comum e as leis existentes, levantando, inclusive, o aspecto da autonomia relativa do prefeito e da participação de outros cidadãos nas decisões relativas aos bairros e ao município.

A pesquisa foi necessária, nesse momento, para ampliar o repertório de informações e possibilitar novas conversas. Esse foi mais um momento de instrumentalização teórica que auxiliou nas discussões e na aprendizagem compreensiva dos alunos. Realizada no Google, com palavras-chave, a pesquisa foi rápida e as discussões voltaram a fluir no mesmo dia. Os alunos encontraram uma notícia sobre a criação do Conselho da Cidade de “nosso município” e puderam conhecer mais o que o Conselho da Cidade faz e como ele está relacionado com o bairro.

Os alunos colocaram suas impressões de como seria administrar uma cidade e um bairro e, de princípio, achavam que toda a decisão vinha somente do prefeito. Com as discussões, problematizações e estudos, puderam perceber que há muitos órgãos e leis que auxiliam nessa administração.

O mais interessante, na roda de conversa 5, foi a percepção de até onde a Associação pode resolver um problema, onde entra o Conselho e quando ir diretamente à prefeitura ou ao prefeito. Esse foi um ponto um pouco difícil de sair das *impressões, percepções e vínculos subjetivos desconexos*. Os alunos ainda ficaram presos na opinião, ao que sempre escutam: “vou falar com o prefeito”. As *primeiras associações e relações lógicas* somente vieram após algumas explicações da professora e, nesse momento, foi fundamental essa apresentação. Somente chegaram no estágio de *análise e síntese, partindo da generalidade à particularidade*, após muitas reflexões. Muitas vezes, pareciam que já estavam entendendo, mas voltavam em suas significações anteriores. Essa percepção e interferência do professor é importante e necessária.

Confirma-se, aqui, o que Bruner (1969) assinala em relação à aprendizagem de fora para dentro, iniciada na relação do objeto somente com as ações por ele praticadas e na memória visual, que vai se transformando com as inferências de outros e convertendo em revisão interna e na interiorização do pensamento por meio da linguagem. As pesquisas na sala de Informática, as reflexões dos alunos e a interferência do professor contribuíram não somente para abrir novas ideias, mas também para refletir mais sobre suas significações.

É importante ressaltar, nesse momento, a necessidade da interferência do adulto ou de uma pessoa mais experiente no assunto, como afirma Vygotsky (2009), pois, sozinhos, os alunos não chegariam nessas conclusões. Nas Rodas de Conversa, não se aponta o certo ou o errado durante as discussões, mas é necessário promover a reflexão e a instrumentalização teórica necessárias para que ela não se estabilize ou se esvazie em conhecimentos cotidianos. A função da escola é contribuir para a ampliação dos conhecimentos cotidianos aos científicos e, por isso, a instrumentalização teórica é tão essencial.

Na roda de conversa 6, já é possível perceber o avanço dos alunos após a instrumentalização teórica. Segue abaixo a descrição:

Quadro 9– Descrição da Roda de Conversa 6

Roda de Conversa 6		
Problematizações	Reflexões dos alunos e professor	Evolução da formação de conceitos - Categorias de análise
Nas pesquisas na sala de informática, falamos sobre leis, associações? O que mais falamos...?	GI- Conselho da cidade	Impressões, percepções e vínculos subjetivos desconexos
Também vimos sobre Associação de Bairros. Aqui próximo tem Associação de bairros?	KE- Sim. MAR- O Baiano é da Associação de bairros.	Impressões, percepções e vínculos subjetivos desconexos
Quais bairros têm Associação de bairros aqui perto?	GI- Tem... eu ia falar Pé Vermelho... PROF- Não é Pé vermelho, né? VÁRIOS- É Leonor Mendes de Barros! GA- Bruno Cury. KE- Bertolini (<i>gritando</i>) PROF- Ah sim, que fica aqui próximo.	Impressões, percepções e vínculos subjetivos desconexos
O que eles fazem lá?	DA- Eles conversam sobre a cidade. DE- Reúne e decide. EN- Constrói. Eles são pedreiros... PROF- Eles são pedreiros? EN- Eles “faz” prédios. KE- Eles “faz” pra... no caso que não tem um poste de luz eles vão lá e conversam com não sei quem pra	Primeiras associações e relações lógicas de análise Primeiras associações e relações lógicas de análise

O prefeito direto?	vir trocar o poste de luz. PROF- Ah, o que eles fazem? Eles resolvem? KE- Vai lá e mandam uma carta para ele, pro Conselho, explicando a situação que está o bairro e aí eles vai lá e... PROF- Ah, mandam uma carta para ele... Mas nós moradores do bairro temos que procurar quem? GI- O prefeito... Não... KE- Não. KE- Tem que falar com o Conselho da cidade para eles levar lá... O Conselho da Cidade? PROF- Mas nós vamos direto ao Conselho da Cidade. Não tem nada aqui no bairro que a gente tem para buscar resolver? Sozinhos a gente vai resolver isso? KE- Não... GI- Não. PROF- Quem resolve isso? GA- A polícia! PROF- A polícia resolve isso? GI- O Conselho da Cidade ou o prefeito... DA- A prefeitura PROF- Mas antes de chegar no Conselho da Cidade... Quem que a gente tem que procurar aqui? EN- <i>(disse o nome do prefeito)</i> PROF- É nosso prefeito. Mas nós vamos direto lá nele? Sozinhos, lá procurar? EN- No Michel Temer... PROF- No Michel Temer? KE- Não... <i>(risos)</i> KE- Não... pega lá outra pessoa que tá cuidando disso também... Ah Luizinho <i>(um membro da diretoria da associação de bairros)</i>... pensei em outra pessoa... EN- Um acompanhante MAR- Prô, aquele negócio lá de diretor... PROF- Que tem a diretoria, que tem a diretoria mesmo...isso mesmo! E nós estudamos que em cada bairro tem o quê? KA- Associação de Bairro PROF- Ka? KA- Associação de bairro. É do bairro! DE- Associações de Bairro. PROF- Sim... Associação de bairro. E essa associação também, como o	Impressões, percepções e vínculos subjetivos desconexos Impressões, percepções e vínculos subjetivos desconexos Primeiras associações e relações lógicas de análise Impressões, percepções e vínculos subjetivos desconexos Análise e síntese: da generalidade às particularidades. Primeiras associações e relações lógicas de análise. Análise e síntese: da generalidade às particularidades.
---------------------------	--	---

Quais são os problemas do nosso bairro?	Marcelo disse, tem um diretor, tem a diretoria. Eles que vão levar esses problemas. DA- Buracos PROF- Buracos... Por quê? Nós falamos de buracos... DA- Por causa do asfalto DA- O pro, lá perto da pracinha ali... aquela lombadona lá. PROF- Ah aquela lombadona... O que dificulta isso? DA- Aquilo lá acaba com a mola do carro. PROF- Acaba com o carro... o que mais? MAR- Fura o pneu. PROF- Fala LA... está muito baixo e eu não ouvi você falar... LAV- Os velhinhos que usa cadeira de rodas... PROF- O quê? LAV- Os velhinhos de cadeira de rodas PROF- Ah... os veículos e os velhinhos de cadeira de rodas. PROF- Aqui na vila tem alguém que utiliza... aqui no bairro? EN- Aquele moço lá que vai lá no teatro... DA- Aquela "véia" que não anda MAY- Tem um lá perto da borracharia de lá de baixo. PROF- Perto da loja mora um? EN- Oh pro, aquele moço lá que tem um coiso... PROF- Um Ford	Primeiras associações e relações lógicas de análise. Análise e síntese: da generalidade às particularidades.
E para resolver isso? Nós vamos direto ao Conselho da Cidade ou procura a Associação de bairros?	DA- Associação de bairro. DA- Conselho da cidade. PROF- Direto no Conselho ou primeiro passa pela Associação? KE- Não. Associação de bairros. EN- Oh prô, eu acho que é nos dois... KE- Conversa com a diretoria, depois a gente vai para o Conselho da Cidade e o Conselho da Cidade que leva a gente lá para a prefeitura. PROF- Isso... Existem órgãos. O que é isso? Associações, Conselhos para que a gente procure antes mesmo de ir até a prefeitura. Por quê? Nós temos que ir procurar os nossos direitos, mas temos que saber onde e os passos que tem também, né?	Primeiras associações e relações lógicas de análise. Análise e síntese: da generalidade às particularidades.

E como eles ficam sabendo dos nossos problemas?	KA- Na Associação de bairros PROF- Na Associação de bairros, o KA disse que quem cuida são os diretores. Quem faz parte da diretoria? KA- O representante de bairros PROF- Os representantes do bairro, não representante... PROF- Nós não podemos simplesmente falar “eu tô com um problema aqui eu vou procurar direto lá”. PROF- Chegar direto na... direto na... PROF- Na prefeitura. Até porque, sozinhos, nós temos uma força, em grupo, em coletivo, aqui óh, nós temos outra não temos? KE- Nós temos em dobro. PROF- Eles sabem? Sabem das nossas discussões? VÁRIOS- Nãoooo PROF- O que nós podemos fazer? MAR- Carta. PROF- O que podemos fazer, MI? Uma carta? EN- Sim, prô! Uma carta para mandar lá pro Conselho... ah, pra Associação de bairro. PROF- Ah para a Associação de bairros. A carta KA- O prô, eu acho que eu achei um problema, mas eu acho que não é pra todos. Sabe quando você está lá na boa... assistindo TV lá. Acaba a energia, mas demora muito para voltar... nunca mais vai voltar a energia! PROF- É um problema de energia? <i>Palmas dos alunos</i> PROF- Também é um problema, não é? KA- Fica um tempão e não dá para usar nada. PROF- Mas é sempre que acontece isso aqui no bairro? KA- Quase. KA- Quase sempre. Às vezes, é só de pouquinho que acontece. PROF- Pouquinho... Pode ser um problema da própria CPFL. EN- O prô, tem um homem lá que cuida do campinho de futebol e a molecada essa semana quebrou tudo. PROF- Ah, quebraram? Esse é um problema,, não é? Isso é um	Primeiras associações e relações lógicas de análise. Análise e síntese: da generalidade às particularidades. Análise e síntese: da generalidade às particularidades. Análise e síntese: da
--	--	--

<i>Escrita da carta à Associação de Bairros: tema escolhido- Acessibilidade no bairro (anexo 1)</i>	problema do quê? EN- Falta de respeito. PROF- Falta de respeito, não só falta de respeito, mas está estragando algo que é do outro, da propriedade do outro ou então algo que é público, de todo mundo.	generalidade às particularidades.
--	--	--

A roda de conversa 6 foi uma continuidade da roda 5, vendo a necessidade de refletir mais sobre a diferença de Conselhos e da Associação de Bairros. O objetivo dessa roda foi de apresentar formas de participação de cada um no bairro e de conhecer onde e como buscar auxílio, como também conhecer formas de participação social.

Os alunos ainda resistiram na afirmação do Conselho da Cidade, enquanto um meio de pedir auxílio e de melhorias para o bairro, e citaram a Associação de bairros, mas ainda não tinham entendido seu real valor e função, assim como a diferenciação do Conselho.

Assim, as discussões foram voltadas a esse assunto e aos problemas do bairro. Continuando nos aspectos visíveis, mas também críticos dos alunos, a problematização sobre os problemas presentes no nosso bairro voltou aos aspectos levantados desde a primeira roda de conversa, com questões de estrutura, principalmente das condições de asfalto e acessibilidade.

As relações estabelecidas sobre a Associação de bairros com a representatividade dos próprios moradores (no cuidado com o bairro e com a função de organização para levar os problemas do bairro e trazer melhorias para os moradores) ficaram bem marcadas nessa Roda, e as reflexões contribuíram para a ressignificação de conceitos que envolviam a administração de uma cidade como também de um bairro.

De início, relacionaram a resolução de problemas do bairro (como os buracos na rua) como parte do serviço da polícia ou até mesmo do presidente, aparecendo até o nome dele nas discussões. Era como imaginavam que se resolviam qualquer problema.

Mesmo com a Associação de bairros presente próximo às suas casas, os alunos ainda não sabiam qual era o papel e a função da Associação de Bairros. Ao citar que eles eram pedreiros, eles relacionaram os membros da Associação a uma ação dos mesmos, ao construir um pequeno espaço para guardar materiais como bola, rede e brinquedos do campinho do bairro. Foi o único aspecto visível que eles conheceram e, somente com as discussões, puderam entender que as ações vão além das físicas, mas também de participação em decisões e de intermédio entre os moradores e os serviços e órgãos públicos.

As rodas de conversas abriram espaço para a natureza transformadora do ser humano de reflexão e transformação, trazendo situações como também formas de resolução de problemas e tomadas de decisões.

A escrita da carta para a Associação partiu do interesse e do entendimento dos próprios alunos que quiseram agir quanto à situação do bairro em relação à acessibilidade. Elencaram vários moradores que necessitam de cadeira de rodas ou andadores e que sofrem ao saírem de casa; escolheram esse tema, pois, para a escrita da carta.

Infelizmente, até o momento final da pesquisa, não foi obtida resposta da carta. O diretor da Associação recebeu a carta e nos informou, por telefone, que passou a carta na reunião de diretoria e que iria repassar à prefeitura. Ele ainda informou que já participou de várias reuniões de Associações de Bairros com vários setores da prefeitura e que este é um problema recorrente, sempre presente nas discussões e que não é específico de um bairro, mas de toda a cidade e, por isso, dificulta ainda mais a resolução. Repassei as informações aos alunos e eles entenderam as dificuldades, porém aguardam a resposta.

A roda de conversa 7 foi a recapitulação de todos os estudos. Conforme proposto por Bronckart (2009) e Dolz e Schneuwly (2004), a Roda final buscou resgatar, ou seja, recapitular todas as discussões anteriores, mas, agora, com a compreensão e significação dos alunos construída durante todo esse processo de aprendizagem com a metodologia das rodas de conversa. Os alunos fizeram associações e relações essenciais para o bem individual e coletivo dos moradores do bairro e demonstraram uma capacidade de síntese muito grande. Seguem abaixo as reflexões finais:

Quadro 10– Descrição da Roda de Conversa 7

Roda de Conversa 7		
Problematizações	Reflexões dos alunos e professor	Evolução da formação de conceitos - Categorias de análise
1- Agora que já estudamos alguns autores que falam sobre os bairros, que pesquisamos e discutimos o que forma um bairro. O que tem e o que é um bairro?	GI- É uma comunidade. EN- Uma comunidade PROF- Ah! Mas o que é que forma uma comunidade. MAR- Um monte de pessoas... GI- Um monte de pessoas que conversam e se ajudam um ao outro KA- Que são amigos. PROF- Ah, que se ajudam um ao outro... Então várias pessoas que estão juntos... GI- Ajudando um ao outro. Mas só ajudando é uma comunidade? Não.	Primeiras associações e relações lógicas de análise.
2- Que tipo de ajuda? (entre os moradores)	MAY- Quando acontecer uma dificuldade... GI- Ajuda! PROF- Ah, quando acontecer alguma dificuldade PROF- Que tipo de dificuldade? GA- Acabou a água GA- A água GI- Quebrou seu carro MAY- Se alguma casa estiver queimando, você liga e ... PROF- Isso! MAY- Quebrou seu carro... sua vizinha vai ajudar... PROF- Ah, você está dando exemplos que nós vimos em algumas notícias... MAY- Sim PROF- Que em um bairro que não tinha o abastecimento de água, um vizinho ajudava o outro. Isso que você está dando?Esses exemplos? MAT- Sim. [...] Eu tenho uma vizinha, que é amiga da minha mãe, a Cristina, quando que acaba o arroz, essas coisas, ela empresta da vizinha Cristina e aí depois ela dá dinheiro. PROF- Ah, ela dá o dinheiro...	Análise e síntese: da generalidade às particularidades. Primeiras associações e relações lógicas de análise.
3- Os bairros... aqui “na nossa cidade”, são divididos? Por que e	DE- Para saber se localizar. PROF- Para saber se localizar? Também, né? Fica mais fácil.	

como eles foram divididos?	MAY- Sim. Porque, se você quer ir numa rua, você vai saber qual é só pelo nome? PROF- Olha, nosso estudo do mapa do bairro, nós percebemos o quê nesse mapa? Que ele é o quê? MAR- Dividido em cores. PROF- Dividido em cores... só dividido em cores? DE- Em partes. MAY- Países. VÁRIOS- Nãooooo DE- Em bairroooooooooos. PROF- Eles foram divididos por cores como vocês falaram e o que mais que tem? GI- Leste, Oeste... EN- Não lembro KA- São divididos em... KA- Nordeste PROF- Como que chama? DE- KE- Leste, Oeste, Sul, DE- Nordeste PROF- Mas como é que chama? DE- Bússola MAR- Rosa dos ventos DE- Bússola PROF- Ah, de acordo com a Rosa dos Ventos, com a bússola. Na verdade, chama pontos cardeais. MAR- Para saber se localizar. Tipo: Norte – 342. E queria pra saber onde que é. CA- Eu moro no Leste MIC- moro no L-490 PROF- Eu sou diferente, o meu é Norte. Mesmo sendo um bairro próximo. PROF- Olha, o YG está falando que o dele é Oeste. Porque o YG mora longe né?	Análise e síntese: da generalidade às particularidades. Análise e síntese: da generalidade às particularidades. Análise e síntese: da generalidade às particularidades.
4- E quando o bairro é ruim ou mal sucedido, como disse o Jacobs?	ISA- É quando não tem escola, praças. PROF- Ah, só isso? MAR- Oh prô, é quando não tem escolas para as crianças estudar. MIC- Quando é maltratado pelas pessoas que moram nos bairros? (Baixo) PROF- Quando é maltratado pelas pessoas que moram nos bairros? MIC- Oh professora, tem bairros que não tem força, não tem água, nem rua e as casas são maltratadas, todo mundo dá nome feio, por exemplo, Favela.	Primeiras associações e relações lógicas de análise.

	PROF- Ah chama de Favela esses bairros que não tem muitas condições. MIC- Isso GI- Sim PROF- A Mic está falando que são maltratados... O bairro é maltratado? GI- Não. As pessoas. PROF- As pessoas? GI- Sim PROF- Por que dão nome feio, Mic? MIC- Lá não tem água direito, não tem força, lá é cheio de mato... PROF- Mas porque você disse assim: dão nomes feios? MIC- Porque lá é maltratado PROF- Ah... quem que é maltratado? MIC- Os bairros. E também não cuidam muito bem, jogam lixo em qualquer lugar. PROF- Quem joga o lixo? MAR- Os moradores.	
5- Quem vai ser prejudicado?	PROF- Os próprios moradores? EN- Nós mesmos. Próprios nós. PROF- Ah, chegamos em um ponto importante. MIC- Eles jogam lixo. PROF- Nós, moradores, podemos jogar no nosso próprio ambiente? Jogar lixo? MIC- Não. Tem que cuidar de tudo porque por causa ... PROF- Tem que cuidar... MIC- Joga pneu, joga lixo no rio. PROF- E isso está certo? MIC- Não	Análise e síntese: da generalidade às particularidades. Análise e síntese: da generalidade às particularidades.
6- Como a gente pode resolver isso?	ISA- Cuidando do ambiente de todo mundo. MIC- Não jogando lixo, não poluindo... PROF- Ah tem a nossa parte sozinha. E se for um problema maior? Quanto a isso dá pra gente... dá para nós resolvermos. YG- Não tacar fogo... MAR- Se tiver muito sujo, pode afetar aquele negócio de gravidade... abrir e dá câncer. PROF- Ah, a camada, né? A atmosfera. EN- Pro, não tacar fogo PROF- O que mais? MIC- Também se for um problemão, tem gente que não gosta dessas coisas, professora, que taca fogo, essas coisas. Tem gente que criou	Primeiras associações e relações lógicas de análise. Análise e síntese: da generalidade às particularidades.

7- Lá nas reflexões de Souza... Quando nós lemos algumas coisas que eu trouxe sobre o pesquisador Souza, ele falava assim: que o bairro é uma naçãozinha. É um paisinho... uma nação é um país. O que dá para entender por isso?	um monte de grupos para tirar os lixos do meio do mato, tirar... GI- Que é um paisinho MAR- Que ele chama tipo igual uma cidade grandona que todo mundo se ajuda. PROF- Ah... como? MAR- Tipo uma cidade grandona, mas é pequeno. PROF- Mas porque ele fala que é uma naçãozinha... MIC- Porque tem muita gente GI- Porque todo mundo se ajuda, são amigos PROF- Porque todo mundo se ajuda, todo mundo é amigo? GI- Sim PROF- É né? Nós não gostamos, nós não torcemos imensamente pro Brasil em tudo? MIC- Sim GI- Como pro nosso bairro. PROF- É o nosso país, é a nossa nação. Por mais que a gente às vezes... que nós ficamos desanimados com algumas coisas... Oh prô... PROF- Nós torcemos pra que o nosso Brasil melhore, não torcemos? E pro nosso bairro? DE- Também	Primeiras associações e relações lógicas de análise. Primeiras associações e relações lógicas de análise. Análise e síntese: da generalidade às particularidades.
8- Então, enquanto nós, moradores do bairro, além de procurar, como nós comentamos em outras rodas de conversa, a Associação de bairros, o Conselho da Cidade... Há coisas que nós podemos resolver?	MIC- Professora, eu falo todo dia pra minha mãe: Quando eu crescer, eu vou trabalhar e juntar um montão de dinheiro. Eu vou comprar um monte de coisas e vou tentar construir casas pros moradores de rua e também vou catar os lixos, vou juntar um grupo pra catar os lixos do mato e cuidar mais. PROF- Quem? Você, Mic? MIC- Sim. PROF- É uma forma... MIC- Sim. Eu falo todo dia pra minha mãe.	Análise e síntese: da generalidade às particularidades.
9- E o que a gente não consegue resolver sozinho?	MIC- É... Tampar os buracos. PROF- Como? MAR- Tampar os buracos. PROF- Ah, é uma coisa que nós não conseguimos mesmos. EN- Asfaltar outras ruas... DE- Quando estiver faltando água. PROF- E aí, nós vamos ficar aguardando? Como que a gente pode	Análise e síntese: da generalidade às particularidades.

10- Como eu posso contribuir para o meu bairro?	resolver isso? Como nós podemos resolver isso? DA- Pedindo para os vizinhos (baixo) PROF- Pedindo para o vizinho? O que existe no bairro que a gente pode procurar quando tem um problema maior? MAR- A Secretária Municipal DE- Não é em todo bairro... PROF- Sim, a Secretaria é lá na prefeitura, mas antes mesmo de chegar lá? MIC- Conselho. PROF- Tem os Conselhos, é um lugar que dá pra ir? Mas antes de chegar em Conselhos? ISA- Tem que conversar com todos. KE- Associação... PROF- Mas qual Associação? EN- Do município DE- Do BAIRRO! PROF- Do bairro... Os problemas maiores precisam ser passados lá, mas e os menores que nós conseguimos resolver? GI- Hum, não sei. GI- Ah... você... DE- Pode PROF- Eu... eu morador? DE- Você pode fazer rampas para os cadeirantes... PROF- Você fazer? Fazer onde? GI- Na calçada DE- Na sua calçada! PROF- Ah! Na sua calçada... Se você cuidar e fizer uma calçada pensando nos moradores, né? DE- Nos cadeirantes ISA- Os idosos PROF- Ah, os idosos EN- Os que têm problemas GI- Os cegos! PROF- Os cegos... MAR- Prô, aqueles que andam de... KE- Muleta MAR- Não é muleta. É... PROF- Andador. MAR- É. PROF- Isso! Se nós começarmos por aí, ajudando ao fazer a nossa calçada... Porque a calçada é nossa responsabilidade... A rua é de responsabilidade da cidade, do governo municipal, mas existem coisas que é da nossa responsabilidade. A calçada é uma coisa da nossa responsabilidade. DE- Mas e a rua, prô, cheia de	Análise e síntese: da generalidade às particularidades. Análise e síntese: da generalidade às particularidades.
--	---	---

	buracos? PROF- Ah, a rua já não tem como. Como você vai cuidar? Você pode cuidar da sua rua não estragando, né? MAR- Você pode ir lá... PROF- Como nós podemos resolver isso? MAR- Falar lá na Secretaria do Bairro. DE- É... MAR e PROF (juntos)- Na Associação... PROF- Isso mesmo. Falar com as pessoas que são nossos representantes.	Análise e síntese: da generalidade às particularidades.
11- O que mais podemos fazer?	GI- Não jogar lixo na rua MAR- Plantar árvores. ISA- Não cortar árvores. PROF- Como? MAR- Para ficar mais aconchegante, ter mais oxigênio. PROF- Ah, mais aconchegante, mais oxigênio... DE- Não ficar tão quente o bairro. DE- Não estragar as áreas de lazer. MIC- Não tacar fogo. PROF- Também né? Nós estamos sofrendo agora bastante, né? Nessa época tem muita gente tacando fogo, né? VARIOS - Simmm PROF- Então tá difícil! GI- Povo taca fogo em tuuudo mato... PROF- Às vezes um vizinho taca fogo e atrapalha o quê pra gente? GI- O oxigênio do ar. MIC- O ar. PROF- O que mais? Vocês lembram de mais alguma coisa que nós, enquanto moradores, podemos contribuir para o nosso bairro? Para que ele fique melhor... GA- Ajudar o vizinho JO- O prô, quando eu vou dormir, a Carla, a mãe do Enzo, fica com o som alto. PROF- Ah... essa é uma coisa que podemos contribuir? Enquanto moradores? JO- Sim. PROF- Para diminuir o quê? JO- O som... DE- som... a poluição... PROF- Também é, né? O que o som é mesmo? DE- Deixa mais surdo. PROF- É uma poluição sonora, né?	Análise e síntese: da generalidade às particularidades.

Retomei apenas as falas dos autores Souza (1987), Jacobs (2000) e Seabra (2003) com uma breve leitura antes do início da Roda. As associações com os demais conhecimentos foram realizadas pelos alunos, pela compreensão que tiveram do assunto.

As questões da comunidade e da solidariedade, discutidas por Souza (1987), como também da relação do bairro com uma pequena nação, discutida por Jacobs (2000), ficaram bastante evidentes nas considerações dos alunos. Eles entenderam que o bairro é uma unidade e que todos devem perceber questões que podem prejudicar o outro ou o coletivo do bairro e, assim, ajudarem com ações muito simples. Os alunos buscaram, em suas memórias, situações cotidianas que representavam essas situações, como ajudar a trocar o gás, emprestar arroz do vizinho e, além disso, buscaram na memória notícias lidas para relacionar com as leituras sobre as questões do bairro.. Uma das notícias falava sobre a escassez de água em bairros periféricos de outras cidades e da ajuda entre os moradores para que não faltasse água de beber para ninguém. Uma outra notícia falava sobre o incêndio de uma casa e da ajuda dos moradores e da Associação de bairros para arrecadar comida, roupas e demais utensílios para os prejudicados. Isso refletiu nas reflexões e na ampliação das discussões, percebendo que há certas necessidades coletivas.

De uma forma implícita, para quem não participou das leituras, mas evidente para o professor-pesquisador, é possível afirmar que, nessas relações, os alunos conseguiram demonstrar que o bairro não é somente composto por casas, por lojas, indústrias e serviços públicos, mas por pessoas e seres humanos que têm suas relações coletivas e individuais.

Outro ponto percebido nas rodas de conversa é o caráter voluntário e premeditado da atenção, memória e imaginação, como afirma Mukhina (1996), que só se consolida com exemplos e com as interações com o adulto ou do outro. A fala somente se tornou realmente voluntária, ao final, após todas as reflexões das rodas de conversa e com a associação das reflexões, estudos e conhecimentos culturais.

É importante ressaltar e resgatar, nas rodas de conversa, que, a todo momento, as crenças dos alunos, da comunidade e da família foram sempre consideradas, fazendo com que os alunos percebessem que sabiam mais do que imaginavam. Para isso, foram sempre propostas discussões maiores, buscando ampliar horizontes, situações e conhecimentos. Foi possível perceber que as

crianças se sentiram à vontade para falar e verificaram, na prática, que não é somente o professor que sabe tudo. Isso é um fator de extrema importância e deve ser considerado pelo professor quando propor o trabalho com as Rodas de Conversa, trazendo oportunidades adequadas e planejadas para o aluno expor seus conhecimentos, crenças e impressões, assim como enfatizam Olson e Bruner (2000).

A maior revelação, nessa roda, a roda final, foi que quase não apareceram vínculos subjetivos, não houve uma análise somente prática, mas, em todo momento, as discussões apresentaram relações com as reflexões anteriores, inclusive com os estudos e pesquisas que passaram a fazer parte da conversa sem muito esforço e necessidade de problematizações.

Foi somente iniciar com uma problematização e algumas relações e logo foi possível perceber as significações e ressignificações dos alunos, trazendo, inclusive, conteúdos de outras disciplinas e de outros momentos de estudo. Significações em conceitos que eles nem sabiam que existiam, como foi o caso dos Conselhos, além das ressignificações de crenças ou conceitos que tinham anteriormente, como no caso de “ir falar sempre direto com o prefeito”, sem saber de outras formas de participação e de ação como cidadão.

Essa última roda, com uma análise mais crítica, proporcionou o aparecimento de muitas questões. Dessa forma, foi possível verificar o desencadeamento das reflexões que partem geralmente de *impressões, percepções e vínculos subjetivos* desconexos e que, por meio de trocas, das problematizações do professor e dos alunos (do diálogo e das reflexões coletivas), estabelecem as primeiras *associações e relações lógicas, até chegar a uma forma mais rigorosa de análise e à síntese das generalidades e particularidades* dos objetos em conhecimento.

O mais importante, na pesquisa, foi a percepção dos alunos de sua realidade, das condições que vão além da infraestrutura, contemplando, também, questões humanas e sociais que envolvem o bairro nos quais eles estão também envolvidos: em questões econômicas, nas diferenças e precariedade nos bairros de classes sociais menos abastadas, mesmo não tendo discutido questões políticas e econômicas mais amplas, focando mais nas questões individuais e de responsabilidade de cada indivíduo.

Seguindo o que sugere Freire (2005), o aluno foi colocado como participante, em um diálogo aberto, sem sobreposição de um participante ou outro, possibilitando

discussões, análise e conhecimento do seu espaço e de sua realidade, sem impor ou priorizar a invasão cultural que impõe técnicas e saberes, demonstrando apenas alguns caminhos da sociedade que facilitam algumas situações e, principalmente, resolução de problemas.

Esse caráter ficou perceptível nas reflexões dos alunos que chegaram em suas responsabilidades enquanto cidadãos e moradores do bairro e também em relações maiores como moradia digna, cuidado com o meio ambiente, aspectos individuais e coletivos de higiene e saúde que fazem parte das condições de um bairro.

As rodas de conversas abriram espaço para a natureza transformadora do ser humano de reflexão e transformação, trazendo situações e formas de resolução de problemas por meio de tomadas de decisões. Na roda de conversa 6, os alunos demonstram ter percebido algumas ações que podem desempenhar com auxílio de Conselhos e Associação de bairros. Porém, na roda de conversa 7, eles apresentam ações que eles, enquanto moradores, também podem resolver com ações simples e de responsabilidades particulares e coletivas, com a parceria dos demais moradores do bairro.

O resgate das reflexões de filósofos, dos estudos e das pesquisas somente enriqueceu a discussão e deu para perceber o quanto os alunos ressignificaram seus conhecimentos e, com isso, abriram novas discussões. As rodas de conversa foram ampliadas em conteúdo e em número de rodas necessárias para fechar o assunto. Mesmo assim, não foi possível discutir de forma aprofundada todas as questões que surgiram nas reflexões devido ao tempo de pesquisa, mas que, certamente, surgirão, em outros momentos, para serem refletidas de forma mais analítica e sintética, como a reflexão sobre um bairro ser uma naçãozinha.

De uma reflexão, surgiam novas problematizações e, dessa forma, novas trocas eram realizadas. Os alunos que, de início, tinham uma significação sobre as funções administrativas e da existência e funções de órgãos colegiados e associações demonstraram, ao final, uma ressignificação desses conhecimentos, reconhecendo a parte significativa de cada um no bom funcionamento do bairro e da sua cidadania.

As relações eram estabelecidas em uma sequência de problematização que possibilitava concluir algumas questões essenciais de convivência e participação

social, mas também relacionavam não somente ao bairro, mas ao mundo ao nosso redor.

Assim, foram capazes de pronunciar o mundo, conforme Freire (2005) enfatiza quanta à reflexão e à prática dialógica e em reflexão coletiva, abriram espaço para a natureza transformadora do ser humano que, conhecendo melhor o seu espaço e suas vivências, anunciaram novas formas de resolução dos problemas e de tomadas de decisões. Afinal, na roda de conversa final, os alunos, além de enfocarem a necessidade de se levar esse problema à Associação de bairro, também falaram da própria contribuição quanto à mobilidade dos cadeirantes, ajudando na melhoria de suas próprias calçadas. Levantaram questões sobre o cuidado com o lixo, sobre as doenças causadas por esse lixo, a poluição do ar e a poluição sonora, colocando os moradores como possíveis colaboradores dessas condições negativas do bairro. Para isso, foram dialogadas ações inversas que poderiam combater essa realidade.

Percebe-se que as reflexões mais libertadoras e mais emancipadoras vieram ao final da roda de conversa, quando os alunos realizaram a análise e a síntese, saindo das generalidades e percebendo as particularidades do tema bairro e de suas relações mais diversas

Em alguns momentos, as reflexões não foram tão aprofundadas, porém, a todo momento, foi pensada a consideração de Freire (1977) quanto ao processo de comunicação e não de extensão, buscando, ao máximo, sair da mera captação de conteúdos estendidos, objetos e situações, somente para dar conta deles e não para conhecê-los (extensão). Para isso, abriu-se espaço para o desvelamento desse conhecimento estendido em comparação e aplicação na sua realidade, com seus conhecimentos culturais, proporcionando a participação e a reflexão coletiva, apresentando novas formas de pensar, analisar e confrontar ideias necessárias na formação de conceitos, na significação e ressignificação das coisas (comunicação).

Dessa forma, com planejamentos prévios, com o trabalho analítico, reflexivo e de ampliação dos conhecimentos do mundo, inclusive com a seleção de algumas leituras e estudos sobre os bairros, sem se desvincular do aprendizado da cultura, a roda de conversa deixou de ser extensão e se consolidou como comunicação.

A ampliação das discussões e a apresentação de algumas considerações de estudiosos e filósofos sobre o bairro partiu da preocupação em não deixar prevalecer a *doxa*, a opinião ou explicações mágicas. Procurou-se, portanto,

possibilitar o pensamento lógico por meio da observação e da ação e da reflexão e da ação (novamente), aprofundando sua tomada de consciência da realidade em que estão inseridos e de suas ações, desvendando situações de opressão, exploração e domesticação, denunciando-as e anunciando novas situações de libertação, conforme assinala Freire (1977). Percebemos esse novo posicionamento dos alunos, com uma consciência problematizadora, principalmente na roda de conversa final, como também na carta destinada a Associação de Bairros (anexo 1). Em diversos momentos das demais Rodas de Conversa, houve reflexões essenciais que envolveram o conhecimento de mundo e da cultura dos alunos, aliados a situações de libertação e emancipação, porém ainda com algumas necessidades de análise e síntese (como nas problematizações da administração do bairro que melhoraram com as discussões, pesquisas e estudos, mas que foram consolidadas nas duas últimas rodas).

A intenção de falar um pouco sobre a administração de uma cidade, de um bairro e dos órgãos que possuem representação dos cidadãos foi de levar o conhecimento de que a cidadania vai além de reclamações entre os pares. Dessa forma, há possibilidades da nossa participação no que diz respeito aos nossos bens públicos e particulares, desde as prévias decisões até às questões de melhorias.

As discussões levaram ao entendimento de que o mundo não é pronto e acabado, mas que ele é dinâmico e passível à transformação pelos seus agentes. Entendendo que eles são agentes transformadores, os alunos já mudaram de atitude e perceberam suas responsabilidades sobre o mundo e sobre suas realidades e condições. Isso é demonstrado desde a escrita da carta até a percepção de suas ações e os reflexos das mesmas na sociedade, sobre questões sociais, ambientais, econômicas e políticas.

O caráter dialógico e problematizador possibilitado pelo ambiente e condições de reflexão, em nenhum momento apontou erros ou desconsiderou as considerações e problematizações dos alunos, o que fez com que aumentasse a participação dos envolvidos e a variedade de conhecimentos inseridos na roda. Voltamos na questão da aprendizagem com o outro, na Zona de Desenvolvimento Proximal, uma das maiores considerações de Vygotsky, que ficou bem perceptível nas rodas de conversa e mesmo os alunos com mais dificuldade, que sempre voltavam as impressões imediatas, como o caso de “DA”, porém, com o auxílio e contribuição dos outros participantes apresentaram novos olhares e conhecimentos

sobre o bairro no decorrer das rodas de conversa com as trocas de conhecimentos e observações dos colegas e professores que, até então, um ou outro ainda não havia pensando, significando muitas coisas que ainda não tinham conhecimento e ressignificando outras que faziam parte de seus conhecimentos anteriores.

De início, houve muita confusão de ideias e retorno às impressões de vínculos subjetivos. Mas, com as reflexões, com as interações com o professor e com os outros alunos, como também com os instrumentos e signos presentes em todos os momentos de estudo sobre o bairro, inclusive com a visita nos bairros da cidade, com as pesquisas na sala de informática e dos estudos em grupo, a ressignificação dos conhecimentos foi percebida nas próprias discussões coletivas e individuais.

A linguagem foi utilizada como instrumento de ensino e aprendizagem, em uma relação dialógica e de comunicação, possibilitando a apropriação do conhecimento e a construção de significados. Trata-se de questões teóricas enfatizadas por Vygotsky (2009), quanto ao significado ser um fenômeno da linguagem e do pensamento; afinal, sem significado, uma palavra ou um evento de conhecimento não pertencem ao mundo da linguagem e isso foi percebido no desenrolar das rodas de conversas por meio das falas dos alunos. Houve um crescimento das reflexões e um enriquecimento no conhecimento dos alunos.

No que diz respeito às considerações de Vygotsky, Luria e Leontiev (2017), a relação da atenção, percepção, memória e pensamento e funções psicológicas superiores, desenvolvidas com e pela linguagem, foram percebidas nos atos de pensamento dos alunos e na exposição consciente das reflexões materializada em suas falas. Os alunos ouviram os colegas com atenção, perceberam as relações dos conhecimentos, realizaram associações que auxiliaram na memória e na consequente construção ou reconstrução de significados, formando um novo pensamento muito mais amplo e complexo, desvinculado do fático, mas baseado nos processos de análise e síntese que envolveram, ao mesmo tempo, generalizações e particularidades.

Pode-se afirmar que os alunos chegaram ao conceito abstrato de bairro, como salienta Vygotsky(2009) quanto ao terceiro e último estágio de formação de conceitos. Chegaram, também, ao complexo, organizado por meio do diálogo, da palavra e das reflexões, combinando e generalizando as experiências e objetos concretos, mas também os discriminando, abstraindo suas particularidades no

processo de isolamento dos mesmos e, ao mesmo tempo, compondo-os em relação ao todo, realizando, assim, a análise e síntese tão necessárias ao entendimento e compreensão da realidade e de suas nuances.

As crianças passaram a ser *crianças conhecedoras*, como enfatizam Olson e Bruner (2000), já que compreenderam o que é um bairro no intercâmbio cultural, contrapondo as suas verdades, com as verdades que perduraram ao tempo, reconceptualizando suas crenças e também essas verdades construídas. Saíram da visão de palpites pessoais e partiram para a visão do conhecimento justificado, o qual não é imutável e que pode gerar fatos intermináveis quando postos em reflexão e análise.

5 – PRODUTO

Como parte do mestrado profissional, é necessário a elaboração de um produto voltado ao ensino, tendo como foco o tema e objetivo central da dissertação.

Artigo 19 – Para obtenção do título de Mestre, além das outras exigências estabelecidas neste Regulamento e no RGPG da UNESP, é obrigatória a apresentação de trabalho de conclusão final do curso que, deverá ser composto por duas produções. A primeira refere-se a uma discussão teórica sobre o produto desenvolvido pelo discente sob a forma de dissertação. A segunda refere-se ao produto desenvolvido e avaliado, o qual pode, entre outros, ter formatos tais como: produção de materiais didáticos e instrucionais (por exemplo: livros paradidáticos, softwares educacionais, produção e/ou avaliação de objetos de aprendizagem, e outros desde que não sejam apostilas), processos e técnicas de ensino; produção de programas de mídia, projeto de aplicação ou adequação tecnológica de protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits utilizados nos processos de ensino (UNESP - PPGDEB, 2015).

Vários produtos foram pensados inicialmente, porém o que mais caracterizou um produto educacional, voltado ao ensino e tendo como foco o aluno, foi a roda de conversa virtual, um software educativo interativo, cujos participantes, em meio virtual, poderão ouvir diversas considerações de outras crianças sobre o tema “bairro” e inserir as suas próprias considerações em um processo de reflexão conjunta por meio de um diálogo virtual.

O produto foi nomeado como “Roda de Conversa virtual: reflexões, significações, ressignificações e compreensões sobre o nosso bairro”.

O público-alvo da roda de conversa virtual são alunos dos terceiros, quartos e quintos anos do Ensino Fundamental, pois o teor crítico destas discussões pode perpassar por esses anos de escolaridade com total satisfação. São conteúdos e conhecimentos ensinados nesses anos e a delimitação de quem pode ou não utilizar esse software dependerá muito do que já foi apresentado ou não para os alunos.

O produto educacional tem o objetivo de expandir a pesquisa e torná-la acessível na prática escolar, voltada diretamente aos alunos, realizando na prática um processo de ensino dialógico que parte da linguagem como discurso interior e intrapsíquico de cada sujeito, formada inicialmente pelas atividades exteriores e interp-síquicas que o indivíduo estabelece com as outras pessoas através do diálogo,

fundamental na formação do pensamento e na mediação entre o ser humano e a sociedade.

O produto é voltado diretamente aos alunos, pois com a participação no jogo, eles poderão formar um conceito sobre os bairros muito mais rico, amplo e voltado a sua realidade devido as discussões coletivas, porém a análise do produto pode atender aos professores que, juntamente com a leitura da dissertação, poderão planejar rodas de conversa presenciais com diversos temas seguindo as fases de planejamento e comparando com a ação prática disposta no produto da dissertação, pois nesse software foi programada a prática das rodas de conversa já estruturada e embasada nas fases do gênero oral dispostas por Bronckart (2009), Dolz e Schneuwly (2004), referência no planejamento pedagógico das rodas de conversa.

5.1 Descrição do produto

A abertura da discussão na roda de conversa virtual apresenta uma breve consideração sobre o assunto bairro, apresentada como uma forma de reflexão inicial e particular do tema. Após esse momento, são apresentadas as rodas com as falas de alunos, alunos que participaram da pesquisa, e que participarão da roda com o aluno jogador. Todos os quadros apresentam uma ou mais problematizações para auxiliar nas reflexões de quem está participando virtualmente. A síntese é realizada ao final da roda em forma de um jogo.

O produto tem duas partes. A primeira parte é um vídeo desenhado, com ícones e representações demonstrando o que é a roda de conversa e como deve ser a participação dos alunos quando iniciar a roda. A questão da interação e das trocas entre os alunos, como também a necessidade do ouvir as diversas vozes para formação de conceitos foi preservada. A segunda parte é a roda de conversa virtual, dividida em quadros, cada um com um foco de discussão. Em cada quadro da roda, tem uma problematização e, para o aluno jogador inserir seu conhecimento e passar para o próximo quadro, terá que clicar nos ícones das vozes dos colegas virtuais para ouvir as considerações de todos ou mesmo para ouvir outras problematizações que certamente o farão refletir um pouco mais, mudando as suas impressões e até mesmo incluindo novos conhecimentos relativos àquela situação.

Não há certo ou errado nessa fase, apenas há uma sequência de falas que auxiliam o pensamento do aluno jogador e colaboram para uma significação ou ressignificação de seus conhecimentos. Na maioria das vezes, a fala mais significativa é de um aluno virtual, com uma síntese das discussões ou chamando atenção para algum ponto importante da reflexão daquela problematização em questão, abrindo também espaço para novos olhares.

Para isso, foram inseridas, no jogo, algumas travas que impedem os alunos jogadores de irem respondendo imediatamente e deixar de ouvir seus colegas virtuais. O aluno jogador, em alguns momentos, deverá inserir sua fala antes de ouvir os demais alunos virtuais e, em outros momentos, pode esperar, ouvir todas as falas e, por último, inserir a sua.

A finalização da roda virtual foi programada com a realização de um jogo em que os alunos possuem diversos ícones para criarem um bairro digno, de acordo com as conversas entre os colegas virtuais e suas próprias significações ou ressignificações, devendo apresentar uma boa quantidade de itens na estrutura de seu bairro digno. Há ícones positivos, que são essenciais em um bairro, como: rede de energia elétrica, redes de água e de esgoto, ruas asfaltadas, rampas de acesso, postos de saúde, entre outros. Da mesma forma, há, também, ícones negativos que prejudicam a pontuação do aluno se forem arrastados pelo aluno. A somatória do jogo é computada somente na quantidade de itens positivos que o aluno inseriu com uma porcentagem de 0 a 100%. Ao final, aparecerá uma mensagem dizendo o que foi atingido pelo aluno.

As falas dos alunos virtuais são embasadas nas reais falas dos alunos nas rodas de conversa da pesquisa, porém, para ficar mais compacto, foi necessário regravar as falas mais significativas dos alunos, pois a gravação inicial possui vozes que estão baixas ou com justaposição de falas, muito comum nas rodas de conversa, mas que prejudicam o bom entendimento. Foi necessário, também, em alguns casos, juntar ou resumir algumas falas. No entanto, vale ressaltar que as conversas não perderam sua significação inicial e, dessa forma, houve uma preocupação em preservar a identidade das crianças no áudio assim como foi na transcrição.

5.2 Parcerias de produção e acesso ao produto

O Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica, com o intuito de articular as pesquisas e os produtos e tecnologias educacionais exigidos no Regimento do Programa, criou no ano de 2018, o Laboratório de Desenvolvimento de Pesquisas e Produtos Educacionais (LADEPPE) para auxiliar os mestrandos na produção dos produtos, colaborando na transposição didática do desenvolvimento das mídias. O Laboratório Conta com a associação de graduandos dos cursos de Design, Bacharelado em Ciências da Computação e outros correlatos. O produto dessa dissertação contou com a parceria do LADEPPE e será apresentado no site do Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica da Unesp de Bauru.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo sugerir e refletir sobre a prática pedagógica das rodas de conversa que auxiliam no desenvolvimento da linguagem e do pensamento, como também na formação de conceitos dos alunos. Trata-se de práticas voltadas para a aprendizagem compreensiva e crítica por meio do diálogo, reflexões e ações embasados no conhecimento científico, porém relacionados ao contexto sócio-histórico-cultural dos alunos, assim como em sua situação nesse contexto.

Sabemos que não esgotamos as possibilidades do trabalho com as rodas de conversa e o ensino dialógico (e essa nem é a nossa pretensão). Possibilitamos, no entanto, uma discussão sobre o caráter reprodutor do sistema hegemônico que a escola vem assumindo historicamente e, com essa visão, é possível buscar a resistência e estabelecer barreiras a esse sistema, oportunizando novas formas de ensino que promovam o diálogo, a linguagem e o pensamento crítico como meios de promoção da emancipação.

Foi possível verificar, em nossas discussões, a necessidade da consideração dos conhecimentos histórico-sociais, percebendo a sua importância para a construção da relação do conteúdo escolar com a realidade dos alunos, em práticas sociais. Sem essa relação, o conteúdo, muitas vezes, torna-se esvaziado de significado, facilmente esquecido e, por isso, pouco contribui para o processo de autonomia, criticidade e emancipação dos alunos.

Enfatiza-se que estamos em tempos de silenciamento, em tempos de propostas educacionais que inibem ainda mais o professor a discutir questões de cidadania e principalmente de emancipação social. A necessidade de resistência a essa situação é muito grande. Decidir entre a educação bancária e a promoção da educação dialógica não é simplesmente escolher uma metodologia de ensino, mas é uma intenção política tanto do professor (ao escapar desse sistema) quanto do próprio sistema (ao fortalecer esse sistema bancário de educação que, cada vez mais, expõe uma educação aparentemente libertadora, que dá autonomia ao professor, mas que, na verdade, mantém uma rotina exaustiva do trabalho docente: com a burocratização das tarefas educativas e com a disponibilização de pouco tempo para o estudo e planejamento ao professor, entre outros exemplos, corroborando com a manutenção desse sistema bancário de educação).

Nós, professores, também somos vítimas desse sistema, porém, ao ter conhecimento dessas relações, temos a possibilidade de mudança de estratégias e, por isso, resistir a essa situação, como também anunciar novas formas de ensino, novas formas de educação. É esse o propósito desta pesquisa.

O delineamento histórico demonstrado no capítulo 1 já aponta as dificuldades da superação desse sistema de reprodução imposto pelas hegemonias de poder e de classe que foram formadas há muitos séculos e que permanecem até hoje.

Trabalhar com as rodas de conversa de forma planejada, estruturada e voltada a reflexões e considerações dos alunos na relação com a sua realidade, aliando reflexão e ação, é uma das formas mais eficazes de resistência. Continuamos com os conteúdos escolares, pois eles são essenciais na formação e na aprendizagem dos conhecimentos historicamente acumulados, porém ampliamos a sua visão e damos a possibilidade de o aluno reconstruir, ressignificar e até mesmo promover novos conhecimentos que não serão esquecidos (por terem partido das discussões e vivências dos próprios alunos e que serão realmente significados). Somente com a significação e/ou ressignificação das coisas, situações e objetos de estudo, o homem é capaz de entender o seu mundo e tomar decisões e ações diferentes, que podem fazê-lo transgredir ao que um dia lhe impuseram ou delimitaram.

O diálogo, assim, é o meio para a semiotização do mundo, para a análise e compreensão dos fenômenos sócio-histórico e culturais, causando mudanças substanciais nos pensamentos e nas reflexões futuras sobre o mundo. Tendo isso como pressuposto, não há como ensinar sem ser pelo diálogo, pela palavra, pela reflexão coletiva.

Sabemos, agora, que o diálogo, principalmente em sala de aula, pode repercutir tanto os valores de reprodução e dominação como também de libertação e, assim, após essa análise, é possível verificar caminhos e outras formas de ensino promotores de reflexão.

A educação que promove o diálogo certamente emancipará, não ficará apenas guardada na mente; ela irá buscar, dessa forma, transformação, superação cultural e social. Os alunos participantes desta pesquisa compreenderam essa grande questão e, ainda com pequenas ações, já promoveram a sua transformação interna, reformulando os seus modos de visualizar e compreender o mundo em que

estão inseridos. Precisamos entender e estender essa metodologia de ensino para gerar mudanças no nosso cenário atual, que ainda privilegia a educação bancária.

A teoria histórico-cultural nos deu sustentação nas discussões, principalmente quanto à relação do pensamento e linguagem, estabelecida na roda de conversa, como também quanto à necessidade do trabalho coletivo e da aprendizagem nas interações com o outro, com símbolos, signos e instrumentos, tanto culturais como científicos, para que haja uma aprendizagem efetiva, com compreensões mais complexas dos acontecimentos e fatos (como também do que está nas entrelinhas dos mesmos).

O planejamento das rodas de conversa é ponto crucial de discussão nessa pesquisa, pois é o caminho para uma boa prática, evitando o esvaziamento da mesma e promovendo uma prática com intenção e objetivos previamente definidos, que permearão todas as discussões e promoverão novas compreensões e significações.

Enfatizamos, mais uma vez, que a formação de conceito passa por estágios das impressões imediatas à análise e síntese. Mas estas não são feitas naturalmente, e é esse o principal questionamento que nós, professores, devemos seguir: o que será necessário oferecer para que o meu aluno possa evoluir em seus pensamentos, em suas reflexões? Por isso, o planejamento das rodas de conversa, do assunto e das formas de reflexão, é tão fundamental. Conhecer o gênero oral – roda de conversa (seus mecanismos de textualização, mecanismos enunciativos e também as suas características e sua intencionalidade em expor informações científicas e culturais) também é fator chave para o bom andamento das discussões. Os alunos não precisam saber sobre esses mecanismos e da intencionalidade das rodas de conversas, mas o professor precisa saber para planejá-la e aplicá-la.

Acreditamos ter alcançado o objetivo ao sugerir uma prática dialógica de promoção da reflexão, compreensão, emancipação e inclusão social dos alunos, como também atendido a hipótese da pesquisa de que, com o processo dialógico, os alunos ampliam seus conhecimentos sobre o assunto em estudo, relacionando com a realidade e modificando seus antigos pontos de vista com as diferentes visões, crenças e conhecimentos sociais e culturais, assim como com o aprofundamento e instrumentalização teórica.

Encerramos essa pesquisa com a certeza de que há muito mais para discutir e pesquisar sobre as rodas de conversa e o ensino dialógico, principalmente no

momento em que nos encontramos com projetos como: “Escola sem Partido”, que está tramitando no Congresso Nacional, com a perspectiva de silenciamento dos professores e de uma desideologização do ensino, porém com uma ideologia hegemônica bastante forte; a “Reforma do Ensino Médio”, já aprovada, com a não obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia, tão essenciais na formação crítica e dialógica dos alunos. Retomamos essa questão para salientar que muitos caminhos podem ser traçados. Há diversas formas de ensino dialógico que podem ampliar as possibilidades de os professores atuarem contra tais imposições e situações que, muitas vezes, cerceiam o trabalho docente.

Voltamos à reflexão de Nóvoa (2010) quanto à capacidade do professor em pensar a história, interrogar os problemas de seu ofício e pensar uma ação que possa trazer mudanças ao seu tempo e renovação da escola e pedagogia. Buscamos, com essa pesquisa, apresentar uma prática pedagógica libertadora e emancipadora, apresentando uma metodologia dialógica e reflexiva. Buscamos, também, incentivar mais professores a fazerem a diferença em seu meio escolar.

Esperamos que, com esta pesquisa, todos que tiveram a oportunidade de ler e analisar os resultados dos estudos e das ações realizadas possam pensar a sua ação e, de forma crítica e analítica, possam renovar ou ampliar a sua prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

- ALVES, G. L. **O trabalho didático na escola moderna: Formas históricas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2017. ISBN: 978-85-7496-379-2 [e-book].
- ANDREOLA, B. A. **Educação e diálogo na perspectiva de Freire.** Revista Espaço Pedagógico – REP. Passo Fundo, v. 13, n. 1, p. 19-34, jan./jun. 2006.
- ARANHA, M. L. de A. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil.** 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- AUDET, M. A Pedagogia Freinet. In: GAUTHIER, C; TARDIF, M. **A Pedagogia – Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias atuais.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- BAKHTIN, M. M. (VOLOCHÍNOV, V.N.). **Marxismo e filosofia da linguagem.** 14ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2010.
- BEZERRA, J.A. Como definir o bairro? Uma breve revisão. **Revista Geo Temas.** Pau dos Ferros-RN:, v.1, p. 21-31, jan/jun, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.uern.br/index.php/geotemas/article/viewFile/118/109>>. Acesso em: abr/2018.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base> Acesso em: mar./2017.
- _____, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** 1ª a 4ª Séries, Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> . Acesso em: dez/2018.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos.** Trad. Ana Rachel Machado, Péricles Cunha. 2ª ed. São Paulo: EDUC, 2009.
- BRUNER, J. S. **Uma nova teoria da aprendizagem.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Bloch editores, 1969.
- BRUNER, J. S. **A cultura da educação.** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CALEFFI, P. Educação autóctone nos séculos XVI ao XVIII ou Amerigo Vesúcio tinha razão? In: STEPHANOU, M; BASTOS, M.H.C.(Org). **Histórias e memórias da educação no Brasil – sec. XVI – XVIII.** Vol. I. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.
- CAMBI, F. **História da Pedagogia.** São Paulo: Fundação Editora Unesp (FEU), 1999.
- DEMO, P. **Introdução à metodologia da Ciência.** São Paulo: Editora Atlas S.A, 1985.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FONTANA, R. A. C. A elaboração conceitual: dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA, A. L. B; GÓES, M. C. R., et al. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. 14ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis : Vozes, 1993.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo. v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez., 2005. ISSN 1678-4634. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27991/29774> Acesso em: jul/2017.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GAUTHIER, C. O nascimento da escola na Idade Média. In: GAUTHIER, C; TARDIF, M. **A Pedagogia – Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias atuais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

_____, C. O século XVII e o problema do método no ensino ou o nascimento da pedagogia. In: GAUTHIER, C; TARDIF, M. **A Pedagogia – Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias atuais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

LOBROT, M. **A Pedagogia Institucional** (1966). Lisboa, Portugal: Iniciativas Editoriais, 1973.

LURIA, A.R. In: VYGOTSKY L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e aprendizagem**. 15ª ed.- São Paulo: Ícone, 2017.

MANACORDA, M. A. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MANCINI, A. P. G. A educação na Idade Média. In: SOUZA, N. M. M. de. (Org) et al. **História da Educação**. São Paulo: Avercamp, 2006.

MARROU, H.I. **História da Educação na Antiguidade**. São Paulo: EPU, 1966.

MARTINEAU, S. Jean-Jacques Rousseau – o Copérnico da pedagogia. . In: GAUTHIER, C; TARDIF, M. (Org) et.al. **A Pedagogia – Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias atuais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MELLO, L. S. **A educação na antiguidade**. In: SOUZA, N. M. M. de. (Org) et al. **História da Educação**. São Paulo: Avercamp, 2006.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. **A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível.** Revista Temas em Educação, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan./jun, 2014.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NÓVOA, A. Apresentação. In: STEPHANOU, M; BASTOS, M.H.C.(Org). **Histórias e memórias da Educação no Brasil.** Vol. II – século XIX. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

OLSON, D.; BRUNER, J. Psicologia popular e pedagogia popular. In: OLSON,D.; TORRANCE, N. **Educação e desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa.** Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil Repercussões no campo educacional. Tese de doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB. Brasília, 2010.

RYCKEBUSCH, C. G. **A roda de conversa na Educação Infantil: uma abordagem crítico-colaborativa na produção do conhecimento.** Tese de doutorado em Língua Portuguesa Aplicada e estudos da linguagem - PUC. São Paulo: 2011.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C.F.; LUCIO, M. del P. B. **Metodologia de pesquisa.** 5ª ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão.** 2ª ed. São Paulo: Nobel, 1992.

SIMARD, D. O Renascimento e a educação humanista. In: GAUTHIER, C; TARDIF, M. (Org) et.al. **A Pedagogia – Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias atuais.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

TARDIF, M. Os gregos antigos e a fundação da tradição educativa ocidental. In: GAUTHIER, C; TARDIF, M. **A Pedagogia – Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias atuais.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-ação nas organizações.** São Paulo: Atlas, 1997.

UNESP, Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica – Mestrado Profissional. **Resolução 37**, 29 de maio de 2015.

VALE, J. M. **A educação contemporânea.** In: SOUZA, N. M. M. de. (Org) et al. História da Educação. São Paulo: Avercamp, 2006.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Trad. Paulo Bezerra, 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** 6^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Trad. Maria da Pena Villalobos. 15^a ed. São Paulo: Ícone, 2017.

APÊNDICE A

AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA

(Secretária Municipal de Educação)

Eu, _____, RG _____, Secretária de Educação do Município de Pederneiras, AUTORIZO Aline Cristina Pedrozo Pereira, professora desta rede municipal e pesquisadora do Curso de Mestrado, da Universidade Estadual Paulista (UNESP) para desenvolver sua pesquisa intitulada como “O ensino para a compreensão, emancipação e inclusão social nas reflexões em rodas de conversas”, sob a orientação do Prof. Dr. Antonio Francisco Marques a ser realizada na escola E.M.E.F. Profa. Anna Ruiz Fernandes Furlani”. Declaro ainda que fui esclarecida sobre a justificativa, os objetivos e metodologia da pesquisa, conforme seguem abaixo descritos.

A presente pesquisa tem por objetivo sugerir práticas pedagógicas em rodas de conversas, voltadas para a aprendizagem compreensiva e crítica por meio do diálogo, reflexões e ações embasados no conhecimento científico e relacionados ao contexto sócio-histórico-cultural dos alunos, buscando embasamento nas bibliografias e estudos teóricos sobre o ensino dialógico e das rodas de conversa como estratégia de ensino e recurso planejado para sistematizar e organizar essas práticas após a aplicação e análise das atividades realizadas durante a pesquisa.

Os procedimentos utilizados para a coleta de dados serão: observação do professor pesquisador quanto as falas e ações dos alunos, gravação em áudio das rodas de conversa e registro dos acontecimentos significativos em sala de aula durante estes momentos. Os dados coletados serão transcritos e analisados com base na metodologia proposta.

Será garantido o sigilo do nome, da imagem e voz dos participantes como também da escola. Os riscos da pesquisa são mínimos, por se tratar de atividade grupal de diálogos entre as crianças mediadas pela professora. Se por qualquer motivo, os participantes da pesquisa sentirem-se intimidados ou se a pesquisa acarretar algum incômodo, poderão desistir, e o pesquisador se responsabiliza inclusive com assistência aos participantes e demais prerrogativas conforme dispõe a Resolução 466/12 do CNS. Os dados serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa. Seus resultados poderão ser apresentados em eventos de natureza científica e/ou publicados, sem expor a identidade dos participantes.

A pesquisadora se compromete a prestar todos os esclarecimentos a que for solicitada, em qualquer momento da pesquisa. Fomos salientados ainda que os participantes não terão qualquer tipo de ônus financeiro e acadêmico.

A mesma terá início após a autorização dos responsáveis pelas crianças e demais participantes.

Este documento passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” campus de Bauru-SP, sito à Av. Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Vargem Limpa, Bauru/SP, CEP: 17033-360, Fone/Fax: (014) 3103-6077, e-mail: deb@fc.unesp.br.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecida pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, AUTORIZO a participação da escola E.M.E.F. Prof^a. “Anna Ruiz Fernandes Furlani” na pesquisa e declaro, ainda, ter ficado com uma cópia deste documento.

Pederneiras, ____ de _____ de 2018.

Secretária Municipal de Educação

Pesquisadora responsável: Aline Cristina Pedrozo Pereira. R. Thales Wagner Martini Rodrigues, 345. Jd. Anchieta – Pederneiras – SP. Fones: (14) 3284-4446 e (14) 99656-9471, e-mail: acpedrozo@yahoo.com.br

Professor Orientador: Prof. Dr. Antonio Francisco Marques. Bauru - SP. Fone: (14), e-mail: amarques@fc.unesp.br

APÊNDICE B

AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA NA ESCOLA

(Diretora da escola)

Eu, _____, RG _____, diretora da EMEF Prof^a Anna Ruiz Fernandes Furlani do município de Pederneiras, AUTORIZO a pesquisadora Aline Cristina Pedrozo Pereira, do Curso de Mestrado, da Universidade Estadual Paulista (UNESP) desenvolver sua pesquisa intitulada como “O ensino para a compreensão, emancipação e inclusão social nas reflexões em rodas de conversas”, sob a orientação do Prof. Dr. Antonio Francisco Marques a ser realizada na escola E.M.E.F. Profa. Anna Ruiz Fernandes Furlani”. Declaro ainda que fui esclarecida sobre a justificativa, os objetivos e metodologia da pesquisa, conforme segue abaixo descrito e que concordo que a pesquisa seja realizada na mesma sala em que a pesquisadora leciona.

A presente pesquisa tem por objetivo sugerir práticas pedagógicas em rodas de conversas, voltadas para a aprendizagem compreensiva e crítica por meio do diálogo, reflexões e ações embasados no conhecimento científico e relacionados ao contexto sócio-histórico-cultural dos alunos, buscando embasamento nas bibliografias e estudos teóricos sobre o ensino dialógico e das rodas de conversa como estratégia de ensino e recurso planejado para sistematizar e organizar essas práticas após a aplicação e análise das atividades realizadas durante a pesquisa.

Os procedimentos utilizados para a coleta de dados serão: observação do professor pesquisador das falas e ações dos alunos, gravação em áudio das rodas de conversa e registro dos acontecimentos significativos em sala de aula durante estes momentos. Os dados coletados serão transcritos e analisados com base na metodologia proposta.

Será garantido o sigilo do nome, da imagem e voz dos participantes como também da escola. Os riscos da pesquisa são mínimos, por se tratar de atividade grupal de diálogos entre as crianças mediadas pela professora. Se por qualquer motivo, os participantes da pesquisa sentirem-se intimidados ou se a pesquisa acarretar algum incômodo, poderão desistir, e o pesquisador se responsabiliza inclusive com assistência aos participantes e demais prerrogativas conforme dispõe a Resolução 466/12 do CNS. Os dados serão utilizados exclusivamente para fins da

pesquisa. Seus resultados poderão ser apresentados em eventos de natureza científica e/ou publicados, sem expor a identidade dos participantes.

A pesquisadora se compromete a prestar todos os esclarecimentos a que for solicitada, em qualquer momento da pesquisa. Salientamos ainda que os participantes não terão qualquer tipo de ônus financeiro e acadêmico.

A mesma terá início após a autorização dos responsáveis pelas crianças e demais participantes.

Este documento passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” campus de Bauru-SP, sito à Av. Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Vargem Limpa, Bauru/SP, CEP: 17033-360, Fone/Fax: (014) 3103-6077, e-mail: deb@fc.unesp.br.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecida pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, AUTORIZO a participação da escola e dos alunos da E.M.E.F. Prof^a. “Anna Ruiz Fernandes Furlani” na pesquisa e declaro, ainda, ter ficado com uma cópia desse termo de consentimento.

Pederneiras, ____ de _____ de 2018.

Diretora da escola

Pesquisadora responsável: Aline Cristina Pedrozo Pereira. R. Thales Wagner Martini Rodrigues, 345. Jd. Anchieta – Pederneiras – SP. Fones: (14) 3284-4446 e (14) 99656-9471, e-mail: acpedrozo@yahoo.com.br

Professor Orientador: Prof. Dr. Antonio Francisco Marques. Bauru - SP. Fone: (14), e-mail: amarques@fc.unesp.br

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS OU RESPONSÁVEIS DOS PARTICIPANTES)

Prezado responsável,

Contamos com a autorização da participação de seu filho (a)

no estudo sobre “O ensino para a compreensão, emancipação e inclusão social nas reflexões em rodas de conversas”, desenvolvido pela professora e pesquisadora, Aline Cristina Pedrozo Pereira, do Curso de Mestrado, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), sob a orientação do Prof. Dr. Antonio Francisco Marques.

A pesquisa tem por objetivo desenvolver práticas pedagógicas (formas de ensino) por meio de rodas de conversas (aulas dialogadas). A proposta busca mudanças desde a estrutura física da classe, onde os alunos estarão sentados em círculos ou semicírculos e não um atrás do outro (o que facilita a conversa entre os alunos e o professor). Essa forma de ensinar incentiva os alunos a participarem das discussões e dos conteúdos ensinados na escola. É uma forma de envolver a todos e constitui um fator importante de motivação do aluno para o estudo. É no diálogo com o professor e com os colegas que os alunos são levados a compreender melhor as circunstâncias e acontecimentos do mundo e sociedade em que vivemos. As rodas de conversa serão utilizadas para ensinar a partir do que os alunos já aprenderam em suas famílias, com seus parentes, nos meios de comunicação (televisão, internet) e outros, e que na sala de aula poderão ser articulados, pelo auxílio do professor e dos colegas, com os conteúdos escolares. Assim, haverá uma aproximação do que se aprende na escola com a vida das crianças fora da escola; utilizando os conteúdos para fazer relações e melhorias nas suas formas de pensar e de agir. Os alunos, assim, terão ganhos em seu processo escolar que já irá refletir na sua vida social presente, como na sua vida profissional futura; afinal, para viver e conviver em sociedade é preciso saber dialogar e conviver com as pessoas diferentes.

Os dados serão coletados da seguinte forma: observação do professor pesquisador das falas e ações dos alunos, gravação em áudio das falas nas atividades de roda de conversa e registro dos acontecimentos significativos em sala

de aula durante as rodas de conversa. Mais tarde será feita a transcrição dos dados (passagem das falas para a forma escrita), sem identificação dos alunos. Será utilizado um código para cada aluno e não o nome deles.

Vale ressaltar que a cooperação de seu filho (a) é voluntária e sigilosa. Para participar desta pesquisa, o menor, sob sua responsabilidade, não terá nenhum custo e não receberá qualquer vantagem financeira. Ele(a) será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar. Informamos que o responsável pelo menor poderá retirar o consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) na escola. A identidade do menor será sigilosa, ou seja, não será identificado em nenhuma publicação. Os riscos da pesquisa são mínimos, por se tratar de atividade grupal de diálogos entre as crianças acompanhados pela professora, mas se por qualquer motivo, seu filho sentir-se intimidado ou se a pesquisa acarretar algum incômodo, poderá desistir, e o pesquisador se responsabiliza inclusive com assistência aos participantes, indenizações e demais prerrogativas conforme dispõe a Resolução 466/12 do CNS. Caso aconteça algo errado, com ele (a) pode nos procurar pelo telefone (14) 99656-9471 que ajudaremos no que for preciso. Os resultados deste trabalho estarão à sua disposição quando finalizado. Os dados poderão ser apresentados em eventos de natureza científica e/ou publicados, sem expor a identidade dos participantes.

Vale destacar que os benefícios da participação voluntária, nesta pesquisa, será o desenvolvimento da comunicação, do diálogo, da convivência e da aprendizagem com o outro tanto de seu filho (a) como também de outros alunos que vivenciarão experiências da roda de conversa, na nossa e outras escolas, em anos posteriores, após a finalização deste trabalho, à medida que divulgarmos os resultados junto a outros colegas professores.

Contamos com sua colaboração e comprometemo-nos em garantir o retorno das conclusões obtidas a partir dos estudos desta pesquisa.

Este documento passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” campus de Bauru-SP, sito à Av. Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Vargem Limpa, Bauru/SP, CEP: 17033-360, Fone/Fax: (014) 3103-6077, e-mail: deb@fc.unesp.br.

Agradecemos a colaboração e nos colocamos à disposição para prestar quaisquer esclarecimentos.

Pesquisadora responsável: Aline Cristina Pedrozo Pereira. R. Thales Wagner Martini Rodrigues, 345. Jd. Anchieta – Pederneiras – SP. Fones: (14) 3284-4446 e (14) 99656-9471, e-mail: acpedrozo@yahoo.com.br

Professor Orientador: Prof. Dr. Antonio Francisco Marques. Bauru - SP. Fone: (14), e-mail: amarques@fc.unesp.br

Conhecendo os objetivos da pesquisa, AUTORIZO a participação do meu filho (a) no presente estudo, ciente que poderei retirar meu consentimento em qualquer momento, excluindo minhas informações do conjunto de dados.

Pederneiras, _____ de _____ de 2018.

Nome do pai ou responsável: _____

R.G: _____ Assinatura: _____

Nome da criança:

APÊNDICE D

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AO ALUNO

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
Pesquisa: " O ensino para a compreensão, emancipação e inclusão social nas reflexões em rodas de conversas"	
Orientador: Prof. Dr. Antonio Francisco Marques	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 98100-1751	Endereço Eletrônico: antonioframarques@gmail.com amarques@fc.unesp.br
Aluno responsável: Aline Cristina Pedrozo Pereira	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica - Mestrado Profissional
Telefone: (14) 99656-9471	E-mail acpedrozo@yahoo.com.br

Querido aluno (a),

Eu, professora Aline Cristina Pedrozo Pereira, convido você a participar de uma pesquisa em educação sobre rodas de conversa. O objetivo dessas atividades é observar como vocês alunos podem aprender de uma maneira agradável, participativa e alegre os conteúdos que nós professores temos que ensinar na escola. Seus responsáveis permitiram sua participação. Caso você aceite participar, deverá assinar um Termo de Assentimento. O assentimento significa que você concorda em fazer parte de um grupo de crianças da sua idade, para participar da pesquisa. Serão respeitados seus direitos e você receberá todas as informações por mais simples que possa parecer. Pode ser que este documento denominado Termo de Assentimento Livre e Esclarecido contenha palavras que você não entenda. Por favor, nesse caso, peça a mim, responsável pela pesquisa, para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente. A pesquisa que desenvolveremos em nossa sala de aula envolverá coletas de informações, para isso usaremos: observações, conversas, gravações de áudio nas nossas rodas de conversa que organizarei e desenvolverei com vocês. Estaremos juntos durante todo o ano, mas nossas rodas de conversas serão gravadas no período de um mês somente. É importante vocês saberem que os benefícios da participação voluntária, nesta pesquisa, será a sua aprendizagem por meio das nossas conversas sobre os assuntos de nossos estudos aqui na escola com outros alunos que vivenciarão esta experiência do conversar sobre assuntos da vida, do nosso mundo, sobre o que gostamos, queremos e sonhamos para a nossas vidas, enfim sobre tudo aquilo que nos ajuda a desenvolvermos como gente, nas nossas famílias, no encontro com nossos amigos, vizinhos, com o mundo. Ainda, ressaltamos que no caso de qualquer desconforto, frustração, incompreensão das orientações ou cansaço no decorrer das conversas, entre em contato com a pesquisadora (professora) para maiores esclarecimentos e auxílios necessários. Os riscos envolvidos na pesquisa

são mínimos, trata-se de uma conversa entre vocês alunos e eu, que estaremos sentados em círculo, para que possamos nos comunicar e aprender juntos. Caso aconteça algo errado, você pode me procurar pessoalmente aqui na escola ou pelo telefone (14) 99656-9471 que ajudaremos no que for preciso.

Esclarecemos que as informações compartilhadas e analisadas irão permanecer sob sigilo, além disso, todos os nomes e imagens que possam identificá-lo também serão mantidos resguardados e somente serão usadas com a finalidade da realização da pesquisa. No relato final da investigação, usaremos um código para sua identificação e a pesquisadora (professora) será a única conhecedora. Contamos com sua colaboração e comprometemo-nos em garantir o retorno das conclusões obtidas a partir dos estudos desta pesquisa. Aproveito para informar que sua participação é voluntária e que caso você opte por não participar, não terá nenhum problema. Para tanto, solicito seu assentimento a fim de tornar possível sua participação nessa pesquisa em educação, que estaremos desenvolvendo com os alunos da nossa sala de aula.

Se você ou os responsáveis por você tiver(em) dúvidas com relação ao estudo e direitos do participante você deve contatar a investigadora do estudo, Aline Cristina Pedrozo Pereira, ou membro de sua equipe. Estamos à disposição para esclarecimentos que se fizerem necessários pelos seguintes contatos (14) 996569471 ou pelo e-mail: acpedrozo@yahoo.com.br

Desde já agradecemos a sua colaboração.

Pederneiras, _____ de _____ de 2018.

Aline Cristina Pedrozo Pereira

IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO
Nome do participante:
Nome do responsável:
Assinatura (responsável):

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO SUJEITO DA PESQUISA

Eu aceito participar da pesquisa, " **O ensino para a compreensão, emancipação e inclusão social nas reflexões em rodas de conversas**", bem como das atividades envolvidas.

Fui informado(a) de maneira clara e detalhada sobre as justificativas, os objetivos e a metodologia da pesquisa.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer "sim" e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer "não" e desistir que ninguém ficará zangado.

A pesquisadora respondeu as minhas perguntas e conversou com os meus pais e/ou responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento, lido pela pesquisadora, e eu concordo em participar da pesquisa e das rodas de conversas.

Assinatura do menor

Assinatura da pesquisadora

Pederneiras, _____ de _____ de 2018.

Seção Técnica de Pós Graduação FC

Av. Engº Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Vargem Limpa , Bauru-SP CEP: 17033-360

Fone: (14) 3103-6077 Fax: (14) 3103-6177 email: pgfc@fc.unesp.br

APÊNDICE E

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ensino para a compreensão, emancipação e inclusão social nas reflexões em rodas de conversas

Pesquisador: ALINE CRISTINA PEDROZO PEREIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 80859917.4.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.603.060

Apresentação do Projeto:

Bem redigido e atendendo às normas, em especial, relativas à ética em pesquisa com seres humanos.

Objetivo da Pesquisa:

Conforme consta no projeto, a pesquisa tem como objetivo "sugerir práticas pedagógicas em rodas de conversas, voltadas para a aprendizagem compreensiva e crítica por meio do diálogo, reflexões e ações, tendo como base o conhecimento científico relacionado ao contexto sócio-histórico-cultural dos alunos".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Após solicitação deste CEP, agora, as informações aparecem de forma adequada e suficiente nos termos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Adequada e relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Estão de acordo com as normas e atendendo as solicitações deste CEP após sua primeira avaliação.

Recomendações:

Nenhuma

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-9400

Fax: (14)3103-9400

E-mail: cep@fc.unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO**



Continuação do Parecer: 2.663.060

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto considerado aprovado por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos analisados pelo colegiado deste CEP.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1034574.pdf	05/03/2018 23:38:55		Aceito
Outros	Carta_Resposta_Pendencias.doc	05/03/2018 23:37:57	ALINE CRISTINA PEDROZO PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_aluno_modificado.doc	05/03/2018 23:22:56	ALINE CRISTINA PEDROZO PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termos_TCLE_Aline_modificado_Orientador.docx	05/03/2018 23:22:18	ALINE CRISTINA PEDROZO PEREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Plataforma_Brasil_modificado_2018.doc	05/03/2018 23:21:49	ALINE CRISTINA PEDROZO PEREIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Plataforma_Brasil_anexo.pdf	27/11/2017 18:18:53	ALINE CRISTINA PEDROZO PEREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 17 de Abril de 2018

**Assinado por:
Mário Lázaro Camargo
(Coordenador)**

ANEXO 1

Carta enviada a Associação de Bairros

1 / 1

[redacted], 05 de julho de 2018.

Prezada diretoria da associação de bairros do núcleo João-
ão Bertalini, Nós, alunos do 4º ano A da Emef Profª [redacted]
[redacted], moradores dos bairros Jardim Paraíso, João-
ão Bertalini, Bruno Cruz e Leonor Mendes de Barros queremos pedir
ajuda da Associação para arrumarmos as ruas e calçadas desses
bairros porque observamos que há dificuldade para os carros, motos
e cadeirantes em andar pelas ruas. Nós andamos pelo bairro vimos
muitas valetas, buracos nas ruas. Os cadeirantes precisam de aj-
da para andar, subir nas calçadas porque não tem rampa e não
todo mundo ajuda. Isso pode causar acidentes com os cadeirantes,
com motos com carros que podem também capotar ou quebrar.

Nós precisamos pensar no bem de todos os pessoas do Bairro.
Esperamos a respeito das ações.

Agradecemos a atenção

Obrigado alunos do 4º ano A