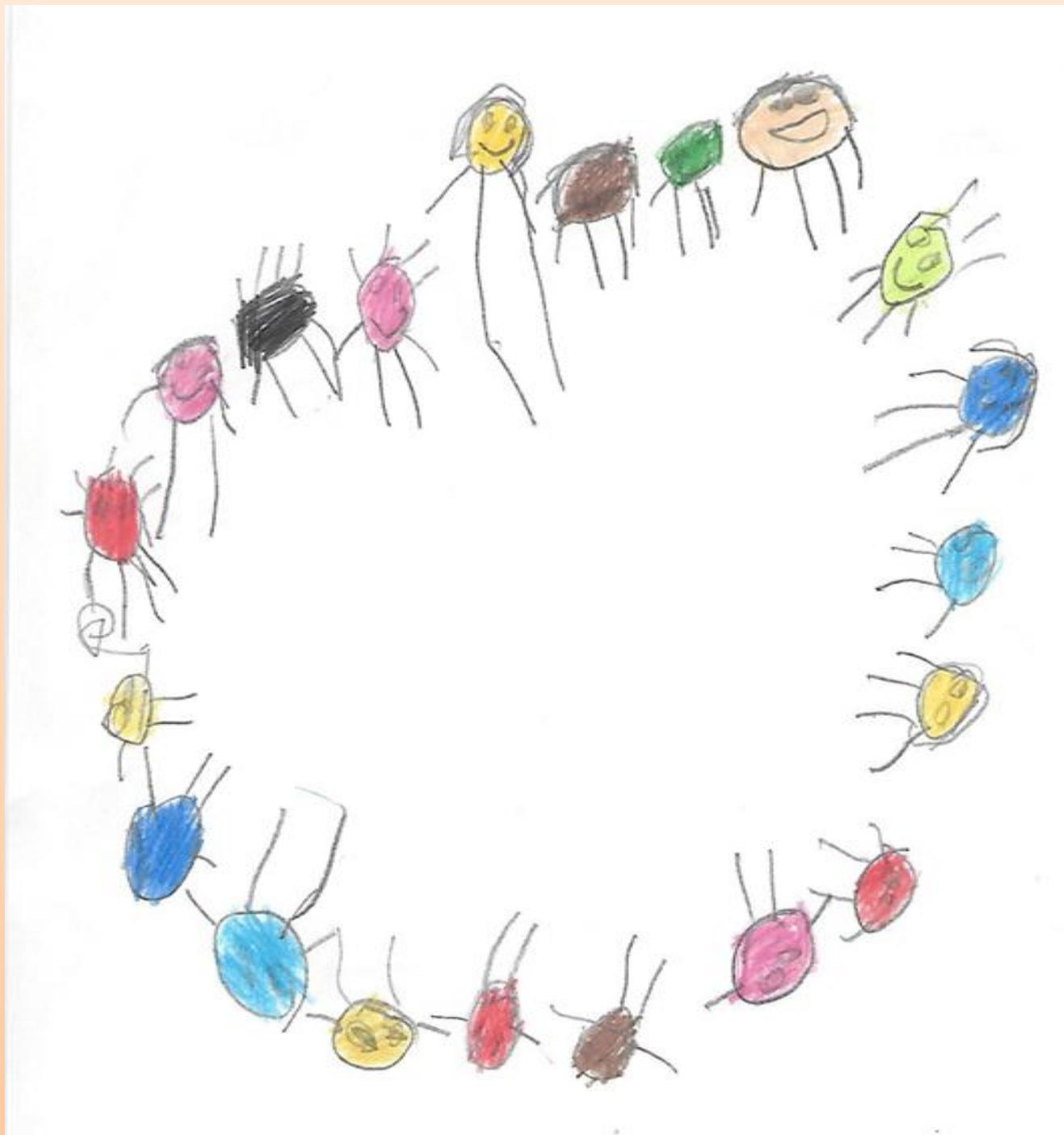


## A Roda de Conversa na Educação Infantil: análise de seus aspectos formativos com crianças de três a cinco anos



Marcia Bertonceli

Benedita de Almeida (orientadora)

Universidade Estadual do Oeste do Paraná/FBe –

Mestrado em Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -- MESTRADO/PPGEFB**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A RODA DE CONVERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DE SEUS  
ASPECTOS FORMATIVOS COM CRIANÇAS DE TRÊS A CINCO ANOS**

**MARCIA BERTONCELI**

Francisco Beltrão - PR  
2016

**MARCIA BERTONCELI**

**A RODA DE CONVERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DE SEUS  
ASPECTOS FORMATIVOS COM CRIANÇAS DE TRÊS E CINCO ANOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, Linha de Pesquisa Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Benedita de Almeida.

Catálogo na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da Unioeste – SBU

Bertonceli, Marcia

B547r A roda de conversa na educação infantil: análise de seus aspectos formativos com crianças de três a cinco anos. / Marcia Bertonceli. – Francisco Beltrão, 2016.  
162 f.

Orientadora: Profª Dra. Benedita de Almeida.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão, 2016.

1. Educação de crianças. 2. Linguagem. 3. Professores - Formação. I. Almeida, Benedita de. II. Título.

CDD 20. ed. – 372

Sandra Regina Mendonça CRB – 9/1090

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**MARCIA BERTONCELI**

**TÍTULO DO TRABALHO:** A RODA DE CONVERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
ANÁLISE DE SEUS APECTOS FORMATIVOS COM CRIANÇAS DE 3 A 5 ANOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado, Área de Concentração: Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestre em Educação a autora.

### COMISSÃO EXAMINADORA



---

Profª. Drª. Terezinha da Conceição Costa-Hübes  
UNIOESTE-Campus de Cascavel



---

Profª. Drª. Solange Maria Alves  
UFFS-Campus de Chapecó



---

Profª. Drª. Benedita de Almeida  
(Orientadora- PPGEFB/UNIOESTE – Francisco Beltrão)

*Dedico este trabalho àqueles que sempre estiveram ao meu lado e acreditaram em mim; ao meu esposo Ricardo, pelo grande incentivo e paciência; ao meu pai, Jaime, que sempre me encorajou a lutar pelos meus ideais, vibrando a cada conquista; a minha mãe Maria do Carmo, e irmã caçula Maria Luíza, pelo amor incondicional, a minha irmã gêmea, Mariane, minha grande parceira e aliada em todos os momentos; e ao meu irmão, Jailison (in memoriam) que, mesmo estando ausente, sempre está presente em minha lembrança, pela saudade que deixou.*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a minha família, que sempre me incentivou e esteve ao meu lado, pois, se hoje acredito que é necessário lutar pela educação, foi também porque, desde a infância, fui incentivada a buscar o estudo como condição de transformação.

Agradeço a minha orientadora, professora Benedita de Almeida, pela paciência, persistência, dedicação e ensinamentos. Ela contribuiu para que meu olhar sobre a pesquisa se tornasse criterioso e crítico, fazendo com que eu me fascinasse pela temática, a cada nova leitura.

A todos os professores do mestrado, que fizeram parte da minha formação, que sempre se mostraram atenciosos e prestativos.

Às professoras Solange Maria Alves e Terezinha da Conceição Costa-Hübes pelas valiosas contribuições no exame de qualificação e na defesa, e cujas sugestões permitiram aprimorar o trabalho.

Às crianças que participam da minha pesquisa e que possibilitaram-me conhecer o complexo e cativante universo infantil, através de suas falas, e, também, às professoras que se mostraram muito dedicadas e atenciosas, com a participação na pesquisa.

As minhas colegas e colega do mestrado, pelos momentos de partilha das angústias e alegrias, e às companheiras de trabalho que compreenderam minhas ausências e sempre torceram pelo meu sucesso.

*A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKTHIN, 2003, p.348).*

BERTONCELI, Marcia. **A Roda de Conversa na Educação Infantil**: análise de seus aspectos formativos com crianças de três a cinco anos. 2016. 164 f. Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão-PR. 2016.

### RESUMO

A linguagem ocupa lugar de destaque na humanização do sujeito, por propulsionar aspectos de desenvolvimento humano específicos e constitutivos da consciência, e pela organização dos processos psíquicos superiores, mediante as interações verbais. As Rodas de Conversa são atividades de linguagem realizadas de modo permanente na Educação Infantil, com o intuito de desenvolver a oralidade, a expressão e a interação da criança. Com base nessas premissas, esta pesquisa teve o objetivo de analisar os aspectos formativos das práticas educativas com a linguagem verbal, nas Rodas de Conversa realizadas com um grupo de crianças de três a cinco anos, em três instituições públicas de Educação Infantil, do município de Francisco Beltrão, em 2014. De caráter qualitativo e cunho etnográfico, foi desenvolvida mediante leitura de bibliografia da área, destacando trabalhos que forneceram dados atuais e relevantes sobre o tema; análise de documentos curriculares; audiografações de vinte e quatro Rodas de Conversa e entrevistas semiestruturadas com três professoras das instituições contexto da pesquisa. Com base no diálogo entre estudos sobre a infância, a psicologia histórico-cultural, de Vigotski e a perspectiva dialógica da linguagem, de Bakhtin, estabelecemos reflexões sobre as possibilidades de expressão da criança e sobre o modo como as vozes infantis se situam no processo educativo da Roda de Conversa, nosso objeto de pesquisa. Ressaltamos o conceito basilar de interação verbal, pelo qual se dão as apropriações culturais, e a constitutividade da linguagem como condições de humanização e elementos fundamentais na Educação Infantil, vinculados à importância de se ouvir a criança, para desenvolver sua expressão linguística. A partir do estudo do referencial teórico-metodológico, dos documentos curriculares norteadores do trabalho na EI e dos dados produzidos na pesquisa, identificamos as categorias de análise – (I) os conteúdos culturais no movimento da Roda, (II) as interações verbais movimentam a Roda: dialogismo e polifonia e (III) elementos formativos da RC –, com as quais analisamos as Rodas de Conversa e destacamos sua potencialidade formativa como espaço que promove o diálogo, valoriza a singularidade infantil, convoca o diálogo entre o saber cotidiano e o saber científico, permite a construção de valores, de saberes culturais e a democratização do saber. No limite das determinações e contradições dos contextos históricos, sua prática aponta ao desafio de romper com orientações caracterizadas pela possibilidade de rigidez das práticas pedagógicas; aponta à necessidade de recomposição dos diálogos, na perspectiva de trazer as vozes infantis para o movimento, permitir o encontro das vozes dissonantes na Roda e considerar a formação integral da criança.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil. Linguagem. Interação verbal. Rodas de conversa. Formação de professores.

BERTONCELI, Marcia. **The conversation wheel in Early Childhood Education**: analysis of its formative aspects with children three to five years. 2016. 164 f. Master's Program in Education, State University of Western Paraná, Francisco Beltrao-PR. 2016.

### **ABSTRACT**

The language occupies a prominent place in the humanization of the subject, by propelling aspects of specific and constitutive human consciousness development, and the organization of higher psychic processes through verbal interactions. The Conversation Wheels are language activities permanently in early childhood education, in order to develop oral communication, expression and child interaction. Based on these assumptions, this study aimed to analyze the formative aspects of educational practices with verbal language, the conversation wheels made with a group of children from three to five years, in three public institutions of Early Childhood Education in the municipality of Francisco Beltrao in 2014. qualitative and ethnographic, was developed through literature reading area, highlighting works that provided current and relevant data on the subject; analysis of curriculum documents; audio recordings twenty-four Conversation wheels and semi-structured interviews with three teachers of the institutions of the research context. Based on dialogue between studies on childhood, historical-cultural psychology, Vygotsky and the dialogic perspective of language, Bakhtin, established reflections on the child's possibilities of expression and on the way children's voices are in the educational process Talk wheel, our research object. Ressaltamos The basic concept of verbal interaction, by which they give cultural appropriation, and constitutivity of language as humanization conditions and key elements in Early Childhood Education, linked to the importance of listening to the children to develop their linguistic expression. From the study of the theoretical and methodological framework, the guiding curricular work documents on EI and the data produced in the survey, identify the categories of analysis - (I) the cultural content in the movement of the wheel, (II) the verbal interactions drive the wheel: dialogism and polyphony and (III) formative elements of RC - with which we analyze the Talk Wheels and highlight its educational potential as a space that promotes dialogue, values the children's uniqueness, calls the dialogue between everyday knowledge and the know scientific, allows the construction of values, cultural knowledge and the democratization of knowledge. Within the limit of determinations and contradictions of historical contexts, their practice points to the challenge of breaking with guidelines characterized by possibility of rigidity of teaching practices; It points to the need for restoration of the dialogue with a view to bring children's voices to the movement, allowing the meeting of dissonant voices in the wheel and consider the integral formation of children.

**KEYWORDS:** childhood education. Language. verbal interaction. conversation circles. Teacher training.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**CMEI:** Centro Municipal de Educação Infantil

**DCNEI:** Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil

**EI:** Educação Infantil

**MEC:** Ministério da Educação

**MST:** Movimento Sem Terra

**PUC-SP:** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

**RC:** Roda de Conversa

**RCNEI:** Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil

**SMEC:** Secretaria Municipal de Educação e Cultura

**UNIOESTE:** Universidade Estadual do Oeste do Paraná

**UEM:** Universidade Estadual de Maringá

**UFF:** Universidade Federal Fluminense

**UFPR:** Universidade Federal do Paraná

**UFRGS:** Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**ZDI:** Zona de Desenvolvimento Iminente

**ZDP:** Zona de Desenvolvimento Proximal

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Períodos do desenvolvimento infantil.....	108
<b>Figura 2.</b> História: A roda do ônibus.....	111
<b>Figura 3.</b> História: Devagar e sempre .....	112
<b>Figura 4:</b> História: A menina das borboletas.....	118
<b>Figura 5.</b> História: Era uma vez a sua vez.....	123
<b>Figura 6.</b> Era uma vez a sua vez (b).....	124
<b>Figura 7.</b> História: A Árvore generosa .....	125
<b>Figura 8.</b> História: Jardim de Ceci.....	131

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Síntese da revisão de pesquisas sobre linguagem e Roda de Conversa .....	28
<b>Quadro 2.</b> Proposta curricular dos Centros Municipais de Educação Infantil de Francisco Beltrão .....	47
<b>Quadro3.</b> Informações referentes às turmas e professoras.....	50
<b>Quadro 4.</b> Síntese das gravações de áudio das Rodas de Conversa .....	51
<b>Quadro 5.</b> Relação conteúdo/tema e conteúdos culturais .....	109

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS</b>	
<b>LISTA DE QUADROS</b>	
<b>LISTA DE FIGURAS</b>	
<b>RESUMO</b>	
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO I. A RODA DE CONVERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>18</b>
1.1 Infância e criança .....	18
1.2 A Roda de Conversa como atividade formativa na Educação Infantil.....	26
1.3 A linguagem verbal nos documentos orientadores do trabalho na Educação Infantil .....	37
1.4 As Rodas de Conversa no contexto da pesquisa.....	49
1.5 Papel e organização da Roda de Conversa .....	53
<b>CAPÍTULO II. LINGUAGEM E CRIANÇA .....</b>	<b>57</b>
2.1 A linguagem no processo de constituição da consciência .....	57
2.1.1 Mediação semiótica .....	61
2.1.2 Palavra e ideologia .....	66
2.2 A interação verbal e o dialogismo constitutivos da linguagem e a relação com a formação da criança.....	71
2.2.1 Enunciado, enunciação e polifonia .....	76
2.2.2 O desenvolvimento da linguagem verbal na criança da Educação Infantil.....	80
2.3 A Roda de Conversa como gênero discursivo.....	90
<b>CAPÍTULO III. A CONSTITUIÇÃO DO SER CRIANÇA NAS INTERAÇÕES DA RODA DE CONVERSA .....</b>	<b>104</b>
3.1 Os conteúdos culturais no movimento da Roda .....	105
3.2 As interações verbais movimentam a Roda: dialogismo e polifonia .....	126
3.3 Elementos formativos da Roda de Conversa.....	141
<b>Considerações finais.....</b>	<b>146</b>
<b>Referências.....</b>	<b>149</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>156</b>
<b>Apêndices .....</b>	<b>157</b>

## INTRODUÇÃO

Eu fico com a pureza das respostas das crianças [...]

Gonzaguinha<sup>1</sup>

As crianças a que a canção se refere são também aquelas que frequentam a Educação Infantil(EI),que apresentam respostas inusitadas, criativas, que vivem a infância com humor e alegria. Aquela criança que descobre o mundo a partir das interações sociais. Crianças, cuja infância deve ser vivenciada, na EI, como momento único, no qual, como sujeitos em pleno desenvolvimento, devem ter acesso aos conhecimentos mais elaborados que o gênero humano já conquistou.

Pensando na EI como espaço privilegiado de aprendizagens, promovidas por inúmeros mecanismos de interação, cabe destacar, especialmente, a fala da criança como instrumento pelo qual ela se humaniza, torna-se sujeito social que atua sobre a realidade, transformando-a e transformando-se.

Foi instigada por esses princípios que, em minha<sup>2</sup> caminhada como educadora, desde a formação inicial, sempre tive grande preocupação em investigar o âmbito da EI, principalmente, por sentir inquietações em relação a sua desvalorização histórica e suas raízes assistencialistas, que deixam marcas nas precárias condições de trabalho do professor, na sua desvalorização profissional e no entendimento das crianças como sujeitos passivos. Entre essas condições negativas, são várias as contradições presentes na educação da infância, uma instância que, a meu ver, constitui-se como base para as demais etapas da Educação Básica e para a formação humana.

Durante minha formação, no curso de Pedagogia (2009-2012), realizado na Universidade Estadual do Oeste do Paraná –UNIOESTE, tive a oportunidade de trabalhar como estagiária em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI),de Francisco Beltrão-FB, num bairro periférico da cidade. Essa experiência me propiciou os primeiros contatos com o ambiente educativo real, que me possibilitaram algumas reflexões sobre como, na atualidade, apesar dos diversos avanços políticos e legais na área, a EI, ainda, está inserida em um contexto de precarização. Os profissionais que nela atuam situam-se em condições de desvalorização, em diversos sentidos, pois, infelizmente, há um ideário que reduz o trabalho do professor dessa etapa às práticas de cuidado, sem assumir que cuidar, também, é educar.

Na formação universitária, as atividades de estágio supervisionado contribuíram para

---

<sup>1</sup>Trecho da letra da música “O que é o que é” (Gonzaguinha). Disponível em <<http://www.vagalume.com.br/gonzaguinha/o-que-e-o-que-e.html>>.

<sup>2</sup>Trecho escrito em 1ª pessoa do singular, porque se refere a elementos pessoais da trajetória da pesquisadora.

que eu pudesse pensar, não somente na EI como importante base para a educação, numa perspectiva emancipatória, mas, também, na necessidade de pesquisas que evidenciem a importância da educação na tenra infância, como espaço constitutivo da linguagem e do sujeito. Ou seja, como espaço de humanização (desenvolvimento) da criança e, do mesmo modo, como um espaço de trânsito de ideologias que servem a classes sociais antagônicas, com interesses específicos e contraditórios.

Em 2010, prestei concurso para trabalhar na EI, porque já tinha formação no curso de Formação de Docentes (Magistério/nível médio) e fui convocada no início do ano de 2012. No final desse mesmo ano, concluí a graduação em Pedagogia, trabalhava em regime de 40 (quarenta) horas semanais, como regente de turma. Dessa maneira, trabalhei com as turmas de berçário<sup>3</sup>, maternal e pré-escolar, com crianças em idades de 0 (zero) a 4 (quatro) anos. Essas atividades docentes despertaram-me indagações muito pertinentes, especialmente, em relação ao desenvolvimento da linguagem na criança, e ao modo como essa instância é responsável pelo desenvolvimento psíquico do sujeito e pelo seu processo de humanização, pois é através das interações culturais, mediadas pela linguagem, que a criança se apropria do mundo social e de todo conhecimento disponível.

É, portanto, a partir dessas atividades e contextos, que construo minha prática docente, desde minha imersão no trabalho com a EI. É, também, nesse contexto, que formulo meu projeto de pesquisa, direcionado a essa etapa escolar, e, quando ingresso no Mestrado em Educação da UNIOESTE, proponho a reflexão sobre a prática docente e aprofundo os estudos sobre EI.

No Brasil, as primeiras instituições de educação infantil foram implantadas no final do século XIX e no início do século XX. Segundo Rosemberg (2002), a história da EI brasileira está marcada por um modelo de “educação para a subalternidade”, direcionada a políticas assistencialistas e compensatórias, para suprir as carências sociais e culturais das crianças advindas da classe trabalhadora, seguindo princípios da ideologia liberal burguesa relacionados à adaptação e submissão.

Para entender a condição da EI como processo institucionalizado, cabe destacar alguns elementos históricos dessa relação educativa. Conforme Ariès (1978), a criança pequena, na antiguidade, foi vista como um ser imaturo, incapaz, cujas falas sempre foram desconsideradas. Segundo Marchi (2011), com base nos estudos de Benjamin, foi a partir do século XX, que se iniciou uma mudança nas formas de compreender a infância, com a qual a

---

<sup>3</sup>Berçário: turma de bebês, com idade entre quatro meses e um ano.

criança passa a ser entendida como um sujeito histórico e social, que se constitui nas interações humanas.

A compreensão da criança nessa perspectiva e no interior de uma instituição implica pensar sobre as condições que a EI dá para que a criança possa compartilhar suas ideias, medos, anseios, alegrias, enfim, para tornar-se sujeito participativo nos processos de ensino e aprendizagem, e sobre as possibilidades que a escola de EI estabelece para tornar as práticas de linguagem verbal momentos de verdadeiras interlocuções.

A linguagem verbal é, na EI, a principal forma de expressão da criança. É por meio da linguagem que ela conhece o mundo e interage com ele. Por isso, percebo a importância de possibilitar momentos para que a criança desenvolva sua expressão linguística, com vistas a potencializar sua formação como sujeito no processo de conhecimento. Nesse movimento, a Roda de Conversa (RC) diária é um importante instrumento utilizado na EI para o desenvolvimento da expressão, como prática de formação humana que pode levar à emancipação.

Como educadora, compreendo as atividades de RC como uma atividade permanente<sup>4</sup> na EI, uma prática que propicia o trabalho com a linguagem verbal, que estimula as capacidades interlocutivas das crianças, a troca de ideias, a representação do universo infantil e possibilita a transmissão de saberes escolares – elementos destacados nas pesquisas de Alessi (2011), Brito (2006), Bombossaro (2010) e Ryckembach (2011).

Dessa visada, decorre a necessidade de nós, professores da EI, promovermos espaços para compreensão e questionamentos das práticas antidemocráticas e das contradições presentes na realidade, no trabalho com a educação na EI. É nessa perspectiva que poderemos atuar a favor da classe trabalhadora, para a formação de crianças criativas<sup>5</sup>, que tenham compreensão do mundo em que vivem, que saibam se posicionar e se constituam sujeitos conscientes e inquietos com as condições de desigualdade.

Enquanto educadora, percebo a importância da perspectiva histórico-cultural e dialógica da linguagem como uma teoria que responde às questões e necessidades da realidade do trabalho educativo porque se pauta em pressupostos teóricos que explicam o desenvolvimento do sujeito a partir das relações socioculturais.

De acordo com Sirgado (1990), a psicologia histórico-cultural é fundamentada na

---

<sup>4</sup> Atividade que faz parte da rotina da EI, ocorre com frequência e que alia o ensino, o cuidado e a educação.

<sup>5</sup> Consideramos o conceito de criatividade que, a partir de Vigotski, fundamenta-se na ideia de atividade criadora, no sentido de que a criação é condição necessária da existência humana e que “não emerge do nada, mas requer um trabalho de reconstrução histórica e participação da criança na cultura” (VIGOTSKI, 2009, p. 18).

abordagem dialética e distancia-se das demais correntes da psicologia que propunham analisar o objeto sem investigar o processo de transformação histórica. A constituição da consciência humana é fruto de um processo de incorporação histórica da cultura, realizada a partir da linguagem e do trabalho.

Por compreendermos o relevante papel da linguagem no desenvolvimento humano, explicado a partir da psicologia histórico-cultural (VYGOTSKY, 2009) e da teoria dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2006), pressupomos a RC como um importante instrumento didático-metodológico que pode conduzir à organização de espaços de diálogo, partilhas de ideias e debates. Na EI, se for trabalhada em prol da educação emancipatória, essa atividade poderá criar condições para que as crianças, de forma coletiva, discutam problemáticas, exponham opiniões, sentimentos, angústias, superações, como, também, possibilitará, de forma sistematizada, a constituição de conhecimentos.

O domínio teórico-metodológico do professor é condição fundamental para que ele possa conduzir o diálogo, de forma a valorizar a singularidade infantil, sem negar a importância do ensino e a transmissão dos saberes escolares, desde a infância.

A partir do exposto, nosso objetivo de pesquisa é analisar os elementos formativos das práticas educativas com a linguagem verbal, nas RCs realizadas com um grupo de crianças de três a cinco anos, de três instituições de EI do município de FB. Pretendemos, por meio da pesquisa, contribuir para uma análise crítica e reflexiva sobre as práticas de linguagem na EI e as possibilidades que são oferecidas às crianças para desenvolverem sua expressão.

Para tanto, temos, como objetivos específicos, analisar as RCs dirigidas pelas professoras com as crianças de três a cinco anos, nas instituições contexto da pesquisa; investigar como as práticas educativas com a linguagem verbal são concebidas, organizadas e propostas nos documentos orientadores do trabalho com a EI, nessas instituições; analisar a atuação do professor ante a apropriação da linguagem e o desenvolvimento linguístico da criança, nesse contexto; e identificar os elementos formativos nas interações das RCs.

Para a abordagem do objeto e realização desta pesquisa, selecionamos alguns conceitos dispostos pela teoria histórico-cultural, de Vigotski, e pela perspectiva dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin<sup>6</sup>, dentre os quais destacamos como principais: *signo*, *mediação semiótica*, *interação verbal*, *ideologia*, *dialogismo*, *responsividade*, *gêneros do discurso*, *enunciado/enunciação*, por serem constitutivos da linguagem e do sujeito sócio-

---

<sup>6</sup>O Círculo de Bakhtin integrado por Mikhail Bakhtin (1895-1975), Valentim Volochínov (1894-1938) e Pável Medviédev (- - 1938) entre outros intelectuais, ocorreu entre 1919 e 1929, na Rússia, com estudos de temáticas sobre: linguagem, filosofia, ética, estética.

histórico.

A linguagem, na perspectiva da psicologia histórico-cultural e teoria dialógica, situa-se como elemento primordial para o desenvolvimento do sujeito, com base na interação com o outro, o meio social e a cultura. Assim, a corrente teórica aponta caminhos sobre o processo de humanização pautado na interação entre os indivíduos.

O método que nos permitirá refletir sobre nosso objeto de pesquisa, nas suas relações e determinações é o materialismo histórico dialético, perspectiva teórico-metodológica pela qual a realidade é prática social e é resultado de um processo de transformação histórica, permeado por diversas relações de poder ocultas ideologicamente.

De acordo com Lefebvre (1995), que se fundamenta em Marx, o método dialético procura captar a ligação, a unidade, os movimentos que engendram os contraditórios, que os opõem, que fazem com que se choquem, que os quebram ou os superam. Para Frigotto (1991, p.75), “A dialética situa-se, então, no plano da realidade, no plano da história, sob a forma de tramas de relações contraditórias conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação de fatos”.

Dessa maneira, pesquisar a partir do método dialético significa, em nosso estudo, refletir sobre a realidade, a escola, o ensino, e, principalmente, sobre o papel da educação na humanização da criança da EI e como vem sendo oferecida à classe trabalhadora, para que ela venha a se liberar das condições históricas de opressão e submissão. O materialismo histórico-dialético permite fazermos questionamentos sobre o real, com base numa perspectiva histórica, repleta de contradições e determinações sociais, e cabe a nós, como educadores, posicionarmos-nos como classe trabalhadora a favor da escola pública que tem o papel de transmitir o conhecimento. Não qualquer conhecimento, mas, sim, o conhecimento clássico, elaborado e acumulado durante milhares de anos pelas gerações precedentes.

Com base no método dialético, utilizaremos uma abordagem metodológica qualitativa de cunho etnográfico, por se tratar de uma metodologia de pesquisa que permite maior proximidade com a realidade e inserção no ambiente pesquisado. A pesquisa de tipo etnográfico propõe como elemento primordial ao pesquisador a observação e análise das interações. Delgado (2005), em estudo sobre a metodologia de pesquisa com crianças, salienta a etnografia como metodologia (de pesquisa) que visa compreender a realidade, através das interpretações dos sujeitos e, assim, conduz a um novo olhar sobre as crianças, como capazes de dar diversos significados às relações que vivenciam culturalmente com os adultos e com outras crianças. A pesquisa de cunho etnográfico permite refletir sobre os

aspectos simbólicos e culturais da ação social, que são fundamentais na análise dos enunciados das crianças, nas RC (DELGADO, 2005).

Pelos instrumentos da pesquisa etnográfica, procuramos analisar como vêm sendo desenvolvidas as práticas de linguagem na Educação Infantil, e quais os espaços e tempos destinados para interação verbal da criança de três a cinco anos, em três instituições localizadas na Cidade Norte<sup>7</sup> de Francisco Beltrão-PR, uma no bairro Pinheirinho e duas no Bairro Jardim Floresta.

Buscamos registrar as RC e analisar, a partir do referencial teórico apontado, se as práticas de interação verbal possibilitam ao sujeito-criança interagir verbalmente ao expressar suas ideias, sentimentos, angústias e seus saberes ou se prevalece o discurso fechado, mascarado de diálogo em que práticas não contribuem para uma aprendizagem com significado pela criança. Na análise, consideramos que os enunciados das RCs não são desvinculados do embate ideológico, mas convergem para um modo de produção social em que se evidenciam visões de mundo dos sujeitos em confronto nas interações verbais.

A coleta de dados foi realizada a partir de gravação de áudio das RCs realizadas em turmas<sup>8</sup> do Maternal II, Pré-I e Pré-II, no município de FB, com crianças entre 3 e 5 anos, das escolas selecionadas; entrevista semiestruturada com professores da EI das respectivas turmas; e análise de documentos das propostas pedagógicas e curriculares dos âmbitos educativos.

A apresentação da pesquisa está organizada em três capítulos. No primeiro, intitulado “A Roda de Conversa na Educação Infantil”, iniciamos com uma discussão sobre a constituição da infância como categoria social e a concepção de criança como sujeito histórico. Também, buscamos apresentar elementos da RC nas pesquisas na área da educação, mediante revisão de literatura sobre o tema; posteriormente, apresentamos os documentos e as orientações que fundamentam o trabalho com a linguagem verbal, no contexto da pesquisa, e apresentamos as instituições em que foi realizada a pesquisa, destacando algumas compreensões sobre como as professoras participantes concebem a RC e sua finalidade educativa. Em nossa pesquisa, análises e reflexões sobre os dados produzidos no campo ocorrerão, também, no decorrer dos capítulos.

No segundo capítulo, “A linguagem e a criança”, destacamos a linguagem como condição constitutiva para formação da consciência humana e apresentamos os pressupostos

---

<sup>7</sup>A urbanização de FB é dividida entre Centro e Cidade Norte, localizada na região Norte do Município.

<sup>8</sup>A instrução normativa municipal nº 001/2014 estabelece a disposição das turmas por idade na Educação Infantil (0 a 5 anos): Maternal –II (2 a 3 anos) Pré-I (3 a 4 anos) e Pré-II (4 a 5 anos) (FRANCISCO BELTRÃO, 2014).

teóricos que fundamentam nossa análise: as contribuições da perspectiva dialógica de linguagem de Bakhtin (2006) e seus colaboradores e da psicologia histórico-cultural de Vigostki (2009). Posteriormente, apresentamos a RC como gênero discursivo, a partir de categorias de análise identificadas nos estudos da obra de Bakhtin.

No último capítulo, “A constituição do ser criança nas interações da Roda de Conversa”, realizamos uma análise das RCs, fundamentada em três categorias principais, construídas no movimento de produção dos dados, em articulação com os estudos ao longo da pesquisa: *(I) os conteúdos culturais no movimento da Roda*<sup>9</sup>; *(II) as interações verbais movimentam a Roda: dialogismo e polifonia* e *(III) elementos formativos da RC*. Neste sentido, procuramos analisar as potencialidades da RC como espaço discursivo/ formativo no âmbito da EI.

As considerações finais retratam uma análise geral da pesquisa, principalmente, no que se refere aos objetivos estabelecidos no início desse processo. Com elas, apresentamos os resultados e nossas considerações em relação ao término do trabalho, evidenciamos que a Roda possui rico potencial formativo, na medida em que promove o diálogo, a valorização da singularidade infantil, a relação entre o saber cotidiano e o saber científico, a construção de valores e saberes culturais, a democratização do saber e tem elementos potenciais à formação integral da criança. Nessa perspectiva a RC possibilita seguir sobre uma prática emancipatória.

---

<sup>9</sup> Ao longo da dissertação, as expressões RC e Roda são usadas como sinônimas de Roda de Conversa.

## CAPITULO I

### A RODA DE CONVERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

[...] a infância não é apenas uma etapa cronológica na evolução do homem que possa ser estudada — quer seja por uma biologia quer por uma psicologia — como fato humano independente da linguagem. Sendo um momento na história do homem, que se repete eternamente, manifesta, nesse eterno retorno, aquilo que essencialmente permanece como fato humano. É nesse sentido que tal concepção de infância não é algo que possa ser compreendido antes da linguagem ou independentemente dela, **pois é na linguagem e pela linguagem que o homem constitui a cultura e a si próprio.** (JOBIM E SOUZA, p.151, 2008, grifo nosso).

Neste capítulo, apresentamos a concepção de infância que norteia nosso trabalho e discutimos como, historicamente, a criança teve sua voz abafada, tratada como um ser sem opinião, mas que na atualidade constitui seu espaço como sujeito social e histórico. Na sequência, buscamos analisar, mediante revisão de literatura, quais as pesquisas na área da educação (entre 1995 a 2011) que estão relacionadas com a temática proposta e suas contribuições para compreendermos nosso objeto de pesquisa. Considerando o papel da linguagem no desenvolvimento humano, buscamos identificar como os documentos e as orientações que fundamentam o trabalho com a linguagem verbal na EI, tanto em âmbito nacional como local. Posteriormente, contextualizamos as instituições de EI em que realizamos a pesquisa, os sujeitos participantes e estabelecemos algumas compreensões sobre como as professoras participantes da pesquisa concebem a RC e sua finalidade educativa.

#### 1.1 Infância e criança

A criança, na perspectiva histórico-cultural, é compreendida como sujeito, autora de sua palavra, que expressa às representações que tem dos espaços sociais. Diante desses fundamentos, não é mais o adulto que fala por ela, mas é a voz infantil que emerge a partir de suas necessidades subjetivas. A esse propósito, a perspectiva de infância<sup>10</sup> que defendemos concebe essa categoria como uma construção social e a criança como sujeito histórico. Para Jobim e Souza (2008, p.19), a criança tem o direito de ser tratada como autor nas transformações sociais.

Na constituição da criança como sujeito histórico, cabe destacar o papel da linguagem como o elemento que caracteriza e marca o homem, portanto, é constituidora do

---

<sup>10</sup>No sentido etimológico, a palavra infância tem origem no Latim *infantia*, formado por *in-*, negativo, mais *fari*, “falar”, ou seja, aquele que não fala.

sujeito. Através da linguagem, a criança desenvolve a interpretação da realidade em que está inserida, ao participar das interações sociais, pelas quais se concretiza um processo dialético de transformação da realidade, mas, também, do sujeito. De acordo com Jobim e Souza (2008, p.22), nessa perspectiva, a criança deixa de ser um objeto a ser conhecido e reconquista seu lugar de sujeito e autora no mundo. Como sujeito, autora de sua palavra, expressa representações que tem dos espaços sociais. Assim, não é mais o adulto que fala pela criança, mas é a voz infantil que emerge a partir de suas necessidades subjetivas.

Por isso, destacamos a importância da EI, como período em que a criança está em intenso desenvolvimento da linguagem e da apropriação de conhecimentos sobre o mundo, portanto, momento privilegiado de práticas desencadeadoras de aprendizagem. A interação, na EI, é eixo articulador para a construção de uma educação para a humanização.

Contudo, a criança nem sempre foi vista como um sujeito social que tem o direito de expressar-se. A voz infantil, por muito tempo foi ignorada, desprezada, vista sob um olhar de imaturidade ou ingenuidade. A obra de Philippe Ariès (1978), “História social da criança e da família” destaca-se como pesquisa pioneira sobre o surgimento do sentimento de infância. O autor aborda, mediante uma pesquisa iconográfica, um estudo sobre a criança, desde o período medieval, e afirma que, até então, o sentimento de infância era inexistente, e a criança era vista como um *adulto em miniatura*.

A esse respeito, Sarmiento (2015), estudioso de Ariès, argumenta:

A ideia de infância é uma ideia moderna. Remetidas para o limbo nas existências meramente potenciais, durante grande parte da Idade Média, as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial. Apêndices do gineceu, pertenciam ao universo feminino, junto de quem permaneciam, até terem capacidade de trabalho, de participação na guerra ou de reprodução, isto é, até serem rapidamente integrados à adultez precoce. Daí que, paradoxalmente, apesar de ter havido sempre crianças, seres biológicos de geração jovem, nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio (SARMENTO, 2015, p.3).

Na modernidade, tivemos muitos avanços no entendimento da infância enquanto categoria social, pois os estudos na área contribuíram para a construção de um novo olhar sobre a criança e suas vivências.

Ariès (1978) constata que, na antiguidade, as crianças e as mulheres eram vistas como seres inferiores. É somente a partir do século XIV que a personalidade infantil passa a ser vista em um sentido mais poético, familiar e particular, com respeito à infância. Os séculos

XVI e XVII foram marcantes, pois neles as crianças passaram a usar trajes próprios à sua condição, o que alavancou o sentimento de infantilidade como sinônimo de graciosidade, ternura e ingenuidade (ARIÈS, 1978).

A obra, também, apresenta o surgimento da família nuclear como de suma importância para a consolidação desse sentimento, porque ele afeta tanto as famílias elitistas como as das classes populares. Conforme Ariès (1978), o sentimento de infância surge na modernidade devido a duas atitudes contraditórias dos adultos. Uma que considera a criança ingênua, pura, reduzida pelo sentimento que o autor denomina “paparicação”, e outra em que nasce a ideia da criança enquanto ser imperfeito e incompleto, e o adulto com o papel de “moralizá-lo e vigiá-lo”. Ainda, segundo o autor, a infância não foi reconhecida e praticada por todas as crianças de maneira homogênea, pois a condição social e econômica, sempre, determinava a configuração de infância vivida.

Kramer (1996), ao analisar a obra de Ariès conclui que:

A ideia de infância não existiu sempre e a da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se na sociedade feudal a criança exercia um papel produtivo direto (de adulto), assim que ultrapassava o período de mortalidade, na sociedade burguesa ela passava a ser alguém que precisava ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade (KRAMER, 1996, p.19).

Fica claro, pelas palavras da autora, que a concepção de infância construída ao longo da história da humanidade foi se modificando de acordo com o mundo de trabalho. Isto é, o modelo de infância é influenciado historicamente por laivos ideológicos produzidos numa sociedade de classes, muitas vezes, movida por condições econômicas, políticas e sociais. Podemos perceber que a ideia de infância, nesse sentido, extrapola uma categoria relacionada à idade cronológica, mas é uma esfera dialética, influenciada pelas transformações sociais.

Existem vários indícios apontados por outros autores que contestam a teoria de Ariès, de que o sentimento de infância teria surgido na modernidade. Arce (2012, p. 10), por exemplo, recorrendo a Nérandau<sup>11</sup>, afirma que o sentimento de ternura pela criança já existiria na era cristã, no período da antiguidade, pois o amor paternal e maternal era incontestável desde a organização social grega e romana.

Marchi (2011) destaca que o pioneirismo das obras de Walter Benjamin é anterior a

---

<sup>11</sup>NÉRANDAU, J.P. *Être enfant à Rome*. Paris, Pour l' Edition de Poche, Edition de Poche, Editions Payot & Rivages, 1996.

Ariès, que publica sua principal obra na década de 1970. A autora, afirma que Benjamin realizou suas primeiras publicações sobre a infância desde os anos 20 do século XX, pelas quais incorpora uma teoria social sobre a infância que vê a criança como produtora de cultura. Aponta, também, dois elementos para os escritos de Benjamin não terem tido repercussão e reconhecimento como pioneiros. Primeiro, porque seus escritos não apresentam uma sistematização temática sobre a infância, e, também, porque seu trabalho não consiste em uma pesquisa histórica sobre o sentimento de infância, como fez Ariès. No entanto, para a estudiosa, Benjamin, pode ser considerado um historiador sócio-cultural, precursor da abordagem sociológica de infância. Walter Benjamin escreve, principalmente, sobre educação, criança, brinquedos e livros, retratando as culturas infantis a partir de trabalhos com descrições e reflexões de memórias de sua infância, especialmente na obra *Infância em Berlin*<sup>12</sup> (BENJAMIN, 1994).

A perspectiva benjaminiana é pautada numa pedagogia comunista e proletária, pela qual se reconhece que a divisão de classes configura e transforma a infância, que essa infância se difere de acordo com o contexto socioeconômico da criança (MARCHI, 2011). Para Benjamin, esse sujeito não deve ser visto de modo “infantilizado”, mas como um ator social de plenos direitos, e a infância como uma construção histórica. A autora retrata a perspectiva de infância proposta por Benjamin, do seguinte modo:

Trata-se, talvez, de exercitarmos o olhar e vermos as crianças ou a infância (inclusive aquela que todos nós, um dia, tivemos-experimentamos) em sua concretude, isto é, a criança/infância concreta, vivenciada e não aquela “vestida de feliz”, que nos sugere a idealização burguesa” (MARCHI, 2011, p.227).

Nessa mesma direção, na área da antropologia filosófica, Kramer (1996), ao analisar a teoria de Benjamin, incorpora uma perspectiva interdisciplinar que considera a singularidade como elemento primordial para o entendimento da infância. Compreende a criança como um sujeito social que vê o mundo de sua maneira, sem entendê-la com ingenuidade, mas como sujeito da história, inserida numa classe social, produzida pela cultura, da qual é parte integrante.

Outros autores trazem contribuições sobre a infância, na área da Antropologia, Sociologia, História e Psicologia. Entre tais estudos, destacamos Arce (2009), que se fundamenta nos pressupostos da psicologia histórico-cultural, para realizar uma crítica à

---

<sup>12</sup>A Infância em Berlin por volta de 1900. In Benjamin, Walter. **Obras Escolhidas II** Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo. Editora Brasiliense, 1994.

naturalização da infância, compreendendo a criança como sujeito histórico, produto da cultura e das relações sociais.

Quinteiro (2002), estudiosa brasileira da Sociologia da Infância, salienta que, no Brasil, apesar de haver crescimento no percentual de pesquisa sobre a EI, com diversidade de temas, elas ainda têm foco especialmente empírico, com ausência de debates teóricos. Para a autora, as principais temáticas retratam a história social da infância; as condições precárias de sobrevivência das crianças e de suas famílias; o descaso do Estado perante a criança como sujeito de direitos; e, principalmente, a educação das crianças que frequentam creches e pré-escolas.

Para Quinteiro (2002), o crescimento de pesquisas no campo da Sociologia da Infância fez com que a participação das crianças no processo educativo não mais fosse compreendida sobre aspectos exclusivamente psicológicos, mas, também, sociais, econômicos, políticos, e históricos. A criança passou a ser interpretada como um sujeito de direitos, que possui capacidade de construir representações simbólicas sobre a cultura. No entanto, a autora destaca que ainda têm sido negligenciadas as vozes infantis, subestimando sua capacidade de produtoras de cultura infantil. Pouco se discute sobre o que pensam, o que sentem, o que aprendem, como aprendem, o que falam e o que gostariam de falar as crianças, e, ainda, sobre as relações de poder entre o adulto e a criança. Tais problemáticas constituem-se temas indispensáveis para a compreensão das culturas infantis.

Quinteiro (2002) ainda acrescenta que, no campo da psicologia, Vigotski (2009) buscou romper com a tradição de pesquisa sobre o desenvolvimento infantil. A partir de princípios teórico-metodológicos do materialismo-histórico, Vigotski (2009) concebe a interação como elemento principal da aprendizagem, que ocorre pela mediação de instrumentos semióticos constituídos na linguagem. Isto é, a criança deixa de ser vista como um sujeito biológico em maturação, para ser compreendida como sujeito histórico que aprende na interação social.

Ao deslocar o enfoque “biológico-evolucionista” da infância, Vygotsky redimensiona tal conceito, colocando-o no cenário do desenvolvimento cultural, superando, deste modo, a dimensão etária como elemento determinante para a compreensão do desenvolvimento da criança. É assim que a criança, agente dessa condição humana, passa a ser compreendida como sujeito histórico, social e cultural, uma vez que ela influencia e é influenciada pelos determinantes que constituem a formação social onde se encontra inserida. O desenvolvimento humano deve ser entendido, então, como produto das relações sociais que os diferentes sujeitos estabelecem para a produção de sua existência material, transformando-as e transformando-se, a um só tempo, mediante o estabelecimento dessas

relações (QUINTEIRO, 2002, p.146).

Kramer (1978) propõe-se a analisar o conceito de infância e de criança propagados pela pedagogia tradicional e pela pedagogia escolanovista. A autora baseia-se na teoria de Charlot (1977) sobre “Mistificação pedagógica”, que apresenta as significações ideológicas mascaradas na ideia de infância proposta pelos sistemas educativos.

Para Kramer (1978), a pedagogia tradicional concebe a natureza da criança como originalmente corrompida. A pedagogia nova, ao contrário, entende que a natureza infantil é provida de uma inocência original, mas que é facilmente corrompida. Apesar de apresentarem concepções de infância e criança antagônicas, ambas as perspectivas situam na educação o eixo para se combater a corruptibilidade.

A autora destaca que os dois métodos se integram em uma justificação ideológica, para tentar colocar sobre a educação o peso de contenção da marginalidade, negando condição que a escola tem de levar o sujeito à construção de uma conscientização política sobre as desigualdades sociais e econômicas que ele vivencia. Assim, nessa posição, trata-se de, desde a infância, encontrar maneiras de moldar a consciência da criança de acordo com os interesses do capital. Como argumenta a autora,

Seja se esforçando, antes de tudo, por disciplinar a criança e inculcar-lhe regras, seja deixando curso livre a uma pseudo-espontaneidade da criança, privilegiando todas as formas de livre expressão, não se modifica nem a situação atual da criança, nem seu destino social, nem seu papel na reprodução das estruturas sociais injustas. A disciplina conduzirá a criança a respeitar o status em uma sociedade injusta, onde reina a desigualdade. Por outro lado, ela evitará que alguns venham a dilapidar no jogo ou nos excessos a fortuna familiar, enquanto transformará outros em trabalhadores dóceis e respeitosos (KRAMER, 1978, p.30).

Para Kramer (1978), os sentimentos de proteção às crianças como sujeitos indefensíveis, frágeis e inocentes, que têm direitos de ter seu desenvolvimento preservado, estão presentes na sociedade atual, que passa um ideário de que todas as crianças são iguais e prega uma concepção universal de infância, na realidade, inexistente. A autora destaca que a infância não deve ser encarada como categoria sem diferenças, pois elas estão presentes desde o nascimento, a partir do momento que a criança se insere no seio da cultura.

A infância não pode ser entendida como uma categoria social que se diferencia das demais, apenas por sua definição temporal, mas é preciso avançar nas reflexões sobre esses ideais calcados ideologicamente na igualdade de direitos, uma vez que, numa sociedade com uma organização neoliberal, a igualdade é um elemento inalcançável por conta da divisão de

classes.

Nós adotamos um referencial teórico que concebe a infância como categoria social e as crianças como cidadãos, sujeitos da história, produtores de cultura. Nessa perspectiva, as crianças são autoras.

Os campos de estudos na área da educação vêm evidenciando a necessidade de pesquisas que permitam conhecer as crianças. Perante uma diversidade de áreas do conhecimento e de linhas teóricas dentro de cada área, a infância, na atualidade, é um campo temático de natureza interdisciplinar, ideia que se expande cada vez mais entre aqueles que pensam a criança, atuam com ela, desenvolvem pesquisa e implementam políticas públicas. Assim, muitos pesquisadores têm procurado compreender a infância e as crianças a partir de práticas de pesquisa em que as crianças jamais são vistas ou tratadas como objeto.

Em nosso estudo, também procuramos avançar na compreensão da constituição da criança como sujeito e o fazemos, focalizando a linguagem. Para Kramer (2002), a epistemologia das Ciências Humanas e sua análise crítica das relações entre saber e poder colocam em destaque a centralidade da linguagem para a compreensão da condição humana. A autora destaca as teorias de Benjamin, Bakhtin e Vygotsky como referências fundamentais para compreender a sociedade contemporânea e a infância. Assinala, ainda, que o homem é o único ser que vivencia uma infância, no entanto, a criança não foi sempre falante e precisa, para falar, constituir-se em sujeito da linguagem. “A linguagem é, pois, condição da humanidade do homem, já que só o ser humano pode ser in-fans (aquele que não fala) e, nessa descontinuidade é que se funda a historicidade do ser humano” (KRAMER, 2002, p.46). Se existe uma história, e se o homem é um ser histórico, isso é resultado de uma infância do homem e de sua apropriação da linguagem.

Concordamos com Jobim e Souza (2008), quando afirma que considerar a criança como sujeito de direitos é lhe dar a possibilidade de se colocar como autor das transformações sociais, é permitir que fale, e que seu discurso seja valorizado. Assim, a autora afirma que a linguagem é singularizada como traço humano, ou seja, é constituidora do sujeito. “É na linguagem, e por meio dela, que construímos a leitura da vida e da nossa própria história” (JOBIM E SOUZA, 2008, p.18.). Através da linguagem, imprimimos sentidos que, por serem instáveis, demonstram o movimento dialético da vida e história. Mas, é também com a linguagem que registramos os conhecimentos adquiridos e superados pela espécie humana, ou seja, ela transita entre as diversas extremidades da realidade humana.

Por isso, destacamos a importância da EI, como período em que a criança está em

intenso desenvolvimento da linguagem e da apropriação de conhecimentos sobre o mundo. Portanto, trata-se de momento privilegiado para práticas desencadeadoras de aprendizagem. A interação pela linguagem, na EI, é eixo articulador à construção de uma educação para a humanização. Tal condição implica assumir práticas, na EI, que considerem a criança na sua concretude histórica, como sujeito que se constrói *na e pela* linguagem. Afirmamos a EI como espaço privilegiado para a inserção de prática linguageiras, que tenham como objetivo uma formação emancipatória.

De acordo com Mello (2010), o enfoque histórico-cultural percebe o ser humano como produto historicizado da sociedade e da cultura em que está inserido. Assim, o desenvolvimento humano é resultado do processo de aprendizagem ocorrida em todas as relações culturais de que participa. Nessa perspectiva teórica, “o desenvolvimento deixa de ser entendido como natural e passa a ser entendido como cultural, social e historicamente condicionado (MELLO, 2010, p.55)”. Dessa premissa, deriva que as formas de experiências educativas que propomos às crianças podem possuir caráter de impulsionadoras de desenvolvimento.

A RC, voltada para formação humana emancipatória, apresenta-se como esse espaço, que busca romper com a visão de criança “incapaz, frágil”, pois a criança produtora de cultura dialoga sobre o conhecimento e expõe ideias, a professora não age como facilitadora, mas atua como participante do diálogo, que considera e valoriza a subjetividade infantil, como papel de transmissão democrática do saber. Fica portanto, para a organização da EI, a tarefa de considerar o papel da cultura como fonte das qualidades humanas, de extrapolar a experiência cotidiana da criança pequena, para inseri-las nas experiências culturais complexas da espécie. A RC apresenta-se como elemento da rotina da EI que visa a trabalhar de modo indissolúvel o ensino, o cuidado e a educação, mediante relações dialógicas que promovam a apropriação cultural.

Em acordo com tais reflexões, buscamos, na próxima seção apresentar a RC como atividade presente da rotina da EI e explorar suas possibilidades para a formação da criança nessa etapa. Também, contextualizamos o campo de pesquisa a fim de apresentar as concepções das professoras, sujeitos da pesquisa, sobre a finalidade e a organização da prática da RC, analisando como a atividade se constitui no universo das práticas que a escola realiza para o desenvolvimento da criança de três a cinco anos, nas escolas do contexto da pesquisa.

## 1.2 A Roda de Conversa como atividade formativa na Educação Infantil

A RC tem sido compreendida, no contexto escolar, como um espaço de exercício democrático, que privilegia o estabelecimento de diálogos, debates e troca de ideias. Na atualidade, especialmente na EI, essa atividade constitui-se como elemento frequente da organização didática e metodológica, como forma de subsidiar um trabalho com a linguagem oral e valorizar a produção infantil.

A RC é instrumento regularmente utilizado no cotidiano da EI para o trabalho com os conteúdos escolares, mas, também, é um método de pesquisa que permite ao sujeito expressar sua singularidade. Para Moura e Lima (2014, p.99), A RC, constitui-se, no âmbito da pesquisa narrativa, um mecanismo que possibilita a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre diversas temáticas, em um processo mediado pela interação com os pares, por meio de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo.

Moura e Lima (2014) identificam a RC como instrumento de investigação de natureza qualitativa, uma abordagem legítima de busca do conhecimento científico. Através da Roda, é possível explorar os significados criados pelos sujeitos e pelos grupos sociais em relação a um problema social.

Segundo Moura (2014, p.100), o sujeito é sempre um narrador em potencial. O fato é que ele não narra sozinho, mas reproduz vozes, discursos e memórias de outras pessoas, que se associam à sua no processo de rememoração e de socialização, e o discurso narrativo, no caso da RC, é uma construção coletiva. No contexto da produção de dados, o pesquisador deve compreender que as memórias culturais e individuais estão intimamente ligadas. Para Moura (2014), a Roda de Conversa constitui-se como um mecanismo de produção de dados da pesquisa narrativa, em que é possível haver uma reflexão coletiva, na medida em que se criam espaços de diálogo e debate.

Na EI, a RC torna-se reconhecida como importante instrumento democrático que propicia a interação entre os sujeitos, que se constituem pela linguagem. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) concebe-a como:

[...] momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. A participação na roda permite que as crianças aprendam a olhar e a ouvir os amigos, trocando experiências. Pode-se, na roda, contar fatos às crianças, descrever ações [...] ler e contar histórias, cantar, declamar poesias, dizer parlendas, etc. (BRASIL, 1998, p. 138).

Apesar de a RC apresentar-se como um instrumento democrático, que permite o movimento das vozes infantis, surgem certas problemáticas a respeito dos critérios para avaliarmos a natureza democrática dessa prática e, também, das contribuições da RC para um trabalho com a linguagem verbal na EI, enquanto espaço de humanização da criança, e do papel do professor frente a essa prática.

Muitas dessas questões nos levaram a eleger esse objeto de pesquisa, e iniciamos com uma investigação sobre como a “Roda” vem sendo analisada nos estudos da EI. Esse exercício reflexivo se torna indispensável para realizarmos uma análise criteriosa, desviando-nos de suposições. Por isso, buscamos em pesquisas existentes nessa área, quaisas contribuições e limitações que apontam sobre a RC para a educação da criança nas primeiras etapas da escolarização.

Inicialmente, procuramos pesquisas no contexto paranaense, para, posteriormente, analisarmos em âmbito nacional. Cabe salientar que esse campo de investigação ainda está se constituindo, por isso, existem poucos trabalhos. Desse modo, não nos limitamos exclusivamente a pesquisas sobre as “Rodas”, já que ainda é carente o campo de investigação sobre a referida temática.

A revisão de literatura ocorreu a partir de alguns critérios de investigação. Direcionamos a seleção de pesquisas na área da EI e, também, com fundamentos na perspectiva histórico-cultural e dialógica da linguagem. Foram identificadas poucas pesquisas sobre RC na EI, por isso, foi necessário realizarmos uma investigação mais ampla sobre o trabalho com a linguagem nessa faixa etária. Foram encontrados trinta trabalhos, dos quais realizamos a leitura dos resumos e selecionamos as pesquisas que mais se aproximavam da temática sobre RC e sobre o trabalho com a linguagem verbal na EI. Foram utilizadas como palavras-chave *linguagem na infância* e *Rodas de Conversa*. A busca por pesquisa ocorreu entre dezembro de 2014 a junho de 2015, nos periódicos da Capes e nos bancos de teses e dissertações de algumas universidades (UFPR, UEM, UFRGS, UFF, PUC-SP) com referência em pesquisas na área da linguagem e infância.

Do último movimento de busca, identificamos sete pesquisas sobre a RC e práticas de linguagem verbal na EI, e apresentamos sua sistematização no quadro 1, seguinte:

**Quadro1.**Síntese da revisão de pesquisas sobre linguagem e Roda de Conversas

<b>Pesquisas na área da linguagem verbal e da Roda de Conversa</b>	<b>Estado</b>	<b>Instituição</b>	<b>Período</b>	<b>Fonte</b>	<b>Nível da pesquisa</b>
PAN, Mirian Aparecida Graciliano de Souza. <b>Infância e discurso:</b> contribuições para avaliação de linguagem.	PR	UFPR	1995	Biblioteca depositária UFPR <sup>13</sup>	Dissertação
PRADO, Maria Paula da Silva. <b>Educação Infantil e linguagem:</b> a atuação do professor.	PR	UEM	2005	Biblioteca depositária UEM <sup>14</sup>	Dissertação
BRITO, Ângela Coelho de. <b>O movimento discursivo nas rodinhas de crianças de 4 e 5 anos da creche UFF.</b>	RJ	UFF	2006	Periódicos CAPES	Dissertação
BOMBASSARO, Maria Cláudia. <b>A Roda na Escola Infantil:</b> aprendendo a Roda aprendendo a conversar.	RS	UFRGS	2010	Periódicos CAPES <sup>15</sup>	Dissertação
ALESSI, V. M. <b>Rodas de conversa:</b> uma análise das vozes infantis na perspectiva do círculo de Bakhtin.	PR	UFPR	2011	Banco de teses da CAPES <sup>16</sup>	Dissertação
RYCKEBUSCH, Claudia Gil. <b>A Roda de Conversa na Educação Infantil:</b> uma abordagem crítico-colaborativa na produção de conhecimento.	SP	PUC-SP	2011	Banco de teses da CAPES	Tese
FLORES, Danielle Bonamin. <b>Concepções dos profissionais sobre o desenvolvimento da linguagem de crianças no contexto da creche.</b>	PR	UFPR	2012	Biblioteca depositária UFPR	Dissertação

Fonte: Elaboração da autora(2015).

Identificamos, também, alguns artigos científicos<sup>17</sup>, que tratam especificamente sobre a RC a partir de uma perspectiva crítica. A partir dos critérios estabelecidos para a seleção das pesquisas, elencamos algumas categorias de análise para a realização da revisão de literatura,

<sup>13</sup><<http://dspace.c3sl.ufpr.br>>

<sup>14</sup><<http://nou-rau.uem.br>>

<sup>15</sup><<http://www.periodicos.capes.gov.br>>

<sup>16</sup><<http://bancodeteses.capes.gov.br>>

<sup>17</sup>Os estudos de De Angelo (2004), Silva e Almeida (2014) e Motta (2009) são artigos científicos, por isso, não estão citados no quadro 1.

como a *linguagem verbal na constituição da consciência e no desenvolvimento das funções psíquicas superiores* e o *papel do ensino no processo de humanização*. Esses elementos estão presentes nas pesquisas de Pan (1995), Prado (2005) e Flores (2012). Posteriormente, nossa investigação orientou-se mais especificamente para a RC, e procuramos analisar o *potencial formativo da RC na EI*, com fundamentos na teoria histórico-cultural de Vigostki e na perspectiva dialógica de Bakhtin, destacados nas pesquisas de Bombossaro (2010), Brito (2006) e Ryckebusch (2011). Os estudos de De Angelo (2004), e Silva e Almeida (2014) e Prado (2009) também salientam a RC como espaço democrático de interação verbal, como um momento de troca de ideias, negociações e como instrumento de ensino na EI.

Pan (1995), em sua dissertação, “*Infância e discurso: contribuições para a avaliação da linguagem*” busca relacionar as contribuições da psicologia histórico-cultural de Vigotski e a concepção dialógica da linguagem explicitada por Bakhtin. A autora destaca a importância da interação verbal, para a configuração de um espaço dialógico de transformação dos enunciados infantis.

[...] somente a interação verbal poderá oferecer as condições de análise para as constantes mudanças e alterações dos enunciados infantis, permitindo uma visão dialética entre os aspectos formais da linguagem e os aspectos relacionados ao seu conteúdo, em relação às formas de atividade da criança. Os enunciados infantis são, portanto, a revelação viva da linguagem na infância, sendo o movimento da criança diante dos enunciados simples e complexos de seu mundo, indicativo de sua natureza social (PAN, 1995, p.38).

A autora retrata uma identidade social e histórica existente entre a concepção de sujeito, linguagem e consciência, pressuposta por Vigotski e Bakhtin, pois ambos se fundam em base teórica materialista-histórica, abrem caminhos para uma abordagem interdisciplinar que possibilita compreender os processos de humanização.

A pesquisadora aponta que, na perspectiva bakhtiniana, o enunciado é concebido “como o lugar da totalidade verbal”, pois representa, no desenvolvimento ontogenético, a força constitutiva da consciência. A experiência da criança, inicialmente restrita a enunciados simples e familiares, faz parte de um processo de aproximação inicial com a linguagem. À medida que estende as relações sociais, amplia-se também sua atividade linguística, a oportunidade de interagir com várias formas enunciativas, mais complexas, que exigem maior experiência cognitiva, portanto, ampliam a consciência. Essas formas complexas impulsionam a criança a transitar num tempo e num espaço distantes do momento da enunciação. Se as práticas languageiras da criança são restritas a ordens simples, como nomeação de figuras e objetos, perguntas restritas ao simples sim ou não, à repetição, dificilmente a criança

reproduzirá enunciados criativos, que demandam maior atividade cognitiva. Nesse sentido, a função da escola é possibilitar que a criança tenha contato com diversas formas enunciativas, simples e complexas, para levar ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores (PAN, 1995, p.39).

Prado (2007), também na perspectiva histórico-cultural, destaca o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, frisando o papel do professor frente à humanização da criança, e como, historicamente, a linguagem, juntamente com o trabalho, impulsionou a constituição da consciência humana. Nesse sentido, a autora busca referência nos trabalhos de Vigotski, Leontiev e Luria, entre outros que seguemos mesmos pressupostos teóricos. A pesquisaparte do princípio que, ao se apropriar da linguagem, a criança começa a organizar seus processos psíquicos superiores, capacitando-se para a generalização, autorregulação, consciência de si e da realidade, memória, comparação e planejamento.

Sua pesquisa buscou, por meio de observações e registros das falas dos professores com seus alunos, analisar as mediações docentes, durante as atividades organizadas pelo planejamento, e quais as possibilidades que interferem na promoção das funções psíquicas de ordem superior na criança, mediante o ensino. Destaca a importância do ensino pautado no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal<sup>18</sup> (ZDP) e salientaque:

Todo aprendizado, desde o início de sua existência, é mediado pelo adulto, especialmente por meio de complexas relações travadas entre parceiros, no confronto de ideias. Na Educação Infantil, o professor é o agente que orienta a aprendizagem da criança; por isso, é necessário que tenha claro seu papel de mediador, uma vez que ser mediador implica também ter domínio do conhecimento em questão, como premissa para a aquisição de conhecimentos pelos alunos. A forma como as atividades são sistematizadas e, por meio da linguagem, mediadas, pode interferir e dar mais qualidade à relação professor/aluno e, por consequência, ao processo de ensino e aprendizagem da criança na Educação Infantil (PRADO, 2005, p. 98)

A autora conclui que é necessária uma tomada de consciência do professor a respeito da importância do processo de apropriação da linguagem pela criança, como instrumento de humanização, e como a mediação docente pode contribuir para formação das funções psicológicas superiores da criança, possibilitando a organização da consciência. Prado (2005) reafirma que a excelência da mediação docente na promoção da aprendizagem está associada ao embasamento teórico a ser conquistado pelo professor, ao domínio do conteúdo e a uma reflexão sistemática sobre sua práxis. Apesar de a pesquisadora considerar que muitos dos

---

<sup>18</sup> Zoia Prestes (2010) propõe a expressão Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) em substituição à Zona de Desenvolvimento proximal, nesse sentido, optamos por adotar essa nomenclatura, doravante.

entraves encontrados pelos docentes podem ser fruto de precárias condições de trabalho, não aponta que essas carências possam ser implicações de formação inicial carente em embasamento teórico-metodológico.

Na mesma linha, Flores (2012) destaca a linguagem como elemento vital no desenvolvimento das “funções psicológicas superiores”, próprias da espécie humana, representadas nas habilidades de planejar, memorizar, imaginar, entre outras funções específicas do ser humano e que se diferem de funções psíquicas elementares originárias de processos biológicos. A autora pressupõe três mudanças fundamentais no sujeito que são impulsionadas pela linguagem, quais sejam, a capacidade de ideação, ou seja, lidar com objetos do exterior, mesmo que eles estejam ausentes; os processos de abstração e generalização, que possibilitam a formação de conceitos, ordenação e categorização; e a função comunicativa, de intercâmbio de ideias e informações.

Fundamentada nos pressupostos da psicologia soviética, Flores (2012, p.22) busca Luria<sup>19</sup>, para explicitar a relação entre linguagem, pensamento e memória, funções que não podem ser interpretadas como “capacidades meramente localizadas em áreas cerebrais específicas, mas precisam ser considerados como sistemas funcionais complexos”. Considera que “o desenvolvimento cerebral é flexível, tanto no aspecto estrutural quanto no funcionamento e é moldado por aspectos filogênicos (elementos referentes à espécie humana) e ontogênicos (componentes referentes ao indivíduo)”, o que torna o homem um ser essencialmente social e histórico, transformado a partir da cultura.

Nesse sentido, a pesquisadora reforça que a função da instituição de EI e, conseqüentemente, dos professores, vai além dos aspectos relacionados ao cuidado, pois temos a importante finalidade de apresentar a cultura elaborada à criança, desde seus primeiros anos de vida. Por isso, a autora afirma que a linguagem não deve ser trabalhada na EI numa perspectiva que busca recompensar a criança que fala corretamente, mas, encarada como elemento de interação que possibilite situações reais de comunicação e uso (da linguagem) num contexto dialógico. No que concerne à apropriação da linguagem oral pela criança, Flores (2012) aponta a possibilidade de ampliação da capacidade comunicativa, já que, a partir desse momento, a criança utiliza-se da linguagem oral para mediar as relações com seus pares.

Assim, a RC é citada pela autora, como uma atividade que deveria constituir-se como diária e permanente na EI. No entanto, constata, em sua pesquisa, que ela não é realizada com

---

<sup>19</sup>O autor refere-se à LURIA, A. R. **A Construção da Mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

frequência, apesar de sua possibilidade de envolver a criança em um contexto dialógico. As professoras justificam, perante entrevista, que a ausência dessa atividade decorre da dificuldade de condução das crianças e, também, porque as docentes acreditam que as crianças com comportamento mais falante no cotidiano dominam as atividades de fala, em detrimento das crianças que precisariam exercitar mais a linguagem. A autora aponta a necessidade de orientar as educadoras sobre seu papel no momento das RCs.

Alessi (2011), com a pesquisa intitulada “Roda de Conversa: uma análise das vozes infantis, na perspectiva do Círculo de Bakhtin”, traz grandes contribuições para análise do discurso infantil fundamentado nos pressupostos bakhtinianos. A autora aborda questões relativas às categorias de Bakhtin durante sua reflexão sobre as falas das crianças, afirmando que cada enunciado precisa ser analisado, considerando o contexto imediato em que foi produzido, como, também, os discursos anteriores que contribuíram para a constituição do sujeito, enfim, considerar “uma complexidade de fatores que tornam esse enunciado único”.

A pesquisadora salienta a importância das RCs como instrumentos que possam viabilizar a interação socioverbal, possibilitando que as crianças possam expressar suas ideias, evitando que as práticas de RCs se restrinjam a aspectos temático-informativos, rígidos e limitadores da curiosidade e imaginação infantil, com a superação da relação controladora adulto-criança. A pesquisa traz elementos significativos para que possamos pensar a RC como instrumento discursivo/formativo no ensino da EI.

Bombassaro (2010), em sua dissertação “A Roda na Escola Infantil: aprendendo a Roda aprendendo a conversar” parte de uma concepção pragmatista de linguagem, fundamentada nos pressupostos de Peirce<sup>20</sup>, destaca que “o signo não é o objeto em si, e nem o interpretante, mas uma produção do interpretante sobre o objeto” (BOMBOSSARO, 2010, p.32). Embora numa fundamentação diferente das pesquisas anteriormente citadas, seus resultados são importantes. Apontam que, muitas vezes, essa prática é reduzida a uma estratégia do professor para a realização da chamada, preenchimento do quadro do tempo e calendário, utilizada como informativo da rotina, ou como forma para sortear o ajudante do dia. Para a autora, ocorre uma carência nas pautas das rodas, pois o repertório, no máximo chega a questões sobre “o que fizeram no final de semana” ou “conte alguma novidade para a turma”, sem estar embasado em um planejamento pedagógico sistematizado, por isso, não permite exploração sobre as capacidades de interlocução da criança.

Nessa mesma ótica, Brito (2006), com a pesquisa em nível de mestrado, “O

---

<sup>20</sup>PEIRCE, C. S. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1995.

movimento discursivo nas rodinhas de crianças de quatro e cinco anos da creche UFF<sup>21</sup>”, assinala que a RC é diversas vezes utilizada para realização do planejamento colaborativo da rotina diária, chamada, relato das próprias histórias pelas crianças, entre outras atividades.

Brito (2006) afirma a importância das “rodinhas”, enquanto mecanismo de negociações, como forma de abertura para que a criança venha opinar, sugerir, propor mudanças. Mas destaca que a roda tem o papel primordial de fazer com que a criança amplie seu universo de referência, por conseguinte, é imprescindível o domínio teórico e metodológico do conhecimento por parte do professor, a fim de dar pistas às crianças, para que possam reorganizar seus conhecimentos, até então baseados apenas em experiências cotidianas.

Fundamentada na perspectiva histórico-cultural, com contribuições de Vigotski e Bakhtin, a autora salienta, que a criança se utiliza da “rodinha”, como momento para questionar, opinar, planejar, brincar, narrar, falar de si mesmo e dos amigos, imaginar, interpretar, denunciar, expressar desejos, necessidades, angústias, pois, através da linguagem, ela se constitui como sujeito social, marca seu espaço no grupo, na relação com seus pares e com o adulto. Por isso, a Roda é apontada como um espaço repleto de possibilidades para estimular as competências discursivas da criança, a partir da interação e da constituição de conhecimentos.

Brito (2006) ressalta a necessidade de um forte investimento em práticas discursivas no âmbito escolar, a fim de buscar a valorização de espaços que promovam o diálogo desde a EI. Nesse sentido, não pode ser atribuída às RCs uma visão ligada ao espontaneísmo, como forma de passar o tempo, fuga do trabalho pedagógico, mas, sim, um reconhecimento como espaço coletivo de construção de conhecimento. Para a autora, é necessário um rompimento do ideário de que a constituição dos saberes ocorre apenas quando a criança ouve, sem a exigência de interferências; também que as práticas de discurso monológico e autoritário do professor sejam substituídas por práticas de interação verbal, que possibilitem valorizar a criança como sujeito social e histórico, sem retirar do docente o papel de organizador mais experiente do saber.

Ryckebusch (2011), em sua pesquisa de doutorado, denominada “A Roda de Conversa na Educação Infantil: uma abordagem crítico-colaborativa na produção de conhecimento”, busca embasamento teórico em Vigotski e Leontiev, a partir do conceito de “Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC)”. A autora explica que a RC, nessa

---

<sup>21</sup> Universidade Federal Fluminense - campus Niterói

perspectiva, é classificada como atividade. A psicologia soviética parte da premissa de que o ser humano constitui a consciência e as condições materiais de sua sobrevivência por meio da “atividade”. Ao interferir e modificar o contexto social e histórico, o sujeito modifica a si mesmo através de um processo dialético de reorganização da vida material e psíquica que é condicionado por sua atividade (trabalho e linguagem).

Ryckebusch (2011) se apropria do conceito de atividade<sup>22</sup> desenvolvido por Leontiev<sup>23</sup>, para categorizar a RC como atividade que conduz à transformação do sujeito (aluno). A atividade, nessa perspectiva está relacionada às ações práticas do sujeito sobre o mundo, sua atividade coletiva, referente ao uso de objetos. A atividade tem origem na necessidade do homem, assim, orienta-se para a satisfação dessa necessidade. Quando esta é satisfeita, desaparece, podendo aparecer novamente em outras condições, ou em relação ao objeto modificado. A necessidade isoladamente não promove a atividade, somente quando ligada ao objeto. O objeto da atividade é sempre o impulso real, que pode ser material ou ideal, isto é, pode existir na dimensão perceptiva sensorial prática, ou somente na imaginação, no pensamento. O objeto designa a atividade e é quem denota sua direção para conquista de um resultado. O sujeito, para alcançar ou modificar o objeto, constitui relações mediadas por artefatos materiais ou conceituais. O objeto só aparece numa atividade coletiva, porque ele operacionaliza as necessidades, deste modo, ele se arranja para suprir as necessidades.

A pesquisadora também destaca as contribuições dos pressupostos de Bakhtin, para a compreensão da RC sob um olhar colaborativo-crítico em que alunos e a professora-pesquisadora se constituem mutuamente como sujeitos dialógicos no seu processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, o dialogismo representa a composição do sujeito diante do outro, o “eu no outro”, através da negociação de sentidos para a produção compartilhada de novos significados.

As RCs são apontadas por Ryckebusch (2011, p.51) como “espaço constitutivo de modos de agir/papéis de alunos e professora-pesquisadora na produção conjunta de conhecimento em uma sala de EI, mediados pela linguagem”. Para a autora,

Atualmente, essa prática tem sido utilizada com diferentes fins, tais como: buscar soluções de problemas surgidos no grupo; promover brincadeiras cantadas e de grupo; discutir ou apresentar uma tarefa específica a ser realizada; acolher as crianças; criar laços afetivos; acordar regras e

---

<sup>22</sup>A atividade, na perspectiva histórico-cultural, relaciona-se às ações práticas do sujeito sobre o meio social, sua atividade coletiva, referente ao uso de objetos. A atividade tem origem na necessidade do homem, assim, orienta-se para a satisfação dessa necessidade. A teoria da atividade foi desenvolvida por Leontiev (1978).

<sup>23</sup>LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia e personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencia Del Hombre, 1978.

combinados; relatar experiências vividas; contar histórias; discutir encaminhamentos de trabalho e outras tantas que podem surgir da necessidade de seus interagentes num contexto determinado. Suas diversas configurações permitem a criação de contextos enunciativos vários, que mobilizam formas particulares de uso da língua. São relatos, narrativas, prescrições de regras e de ações, argumentações, que compõem sua dinâmica discursiva. Por constituir-se como um espaço discursivo diverso, tornou-se consenso entre as educadoras concebê-la como o local privilegiado para o desenvolvimento da linguagem oral. Desse modo, a “Roda de Conversa” tem sido, no conjunto das práticas pedagógicas, o espaço privilegiado do ensino vv da oralidade (RYCKEBUSCH, 2011, p.40).

Ryckebusch (2011) afirma que, apesar do potencial da RC como atividade propulsora para o desenvolvimento da linguagem oral, ocorre, na atualidade, um esvaziamento das especificidades dessa atividade enquanto espaço de interação, de produção de conhecimentos coletivos entre professor e aluno, momento de resolução de problemas, conflitos e negociações. A pesquisadora acrescenta que

[...] A “Roda de Conversa” na Educação Infantil configura-se como um espaço sócio-histórico determinado de constituição de alunos e professora, que acontece nas relações mediadas centralmente pela linguagem. Nessa interlocução dialógica, os participantes são convocados a tomarem posições, a justificarem seus pontos de vista, a explicitarem ideias, opiniões, colocando em questão a sua forma de pronunciarem o mundo, com foco no compartilhamento de novos significados (RYCKEBUSCH, 2011, p.87).

De Angelo (2004, p. 04), ao analisar os princípios pedagógicos da educação do Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), fundamentado na proposta libertadora de Paulo Freire, destaca que a principal finalidade da educação é a constituição da criança como “sujeito capaz de estar no mundo para compreendê-lo, mais e melhor, transformando-se ao se transformá-lo”. Por isso, “a criança é compreendida nesse contexto, como agente da linguagem capaz de pronunciar o mundo”.

O autor destaca a RC, categorizada como “ciranda infantil”, como um projeto que traduz uma concepção de aprendizagem firmada na interação humana. A “ciranda”, nesse sentido, traz a ideia de movimento, de interação de vozes, constituindo-se como espaço de cidadania.

Cirandas Infantis são espaços que devem ser organizados em todas as atividades, instâncias e ocasiões que estiverem presentes crianças de zero a seis anos. São momentos e espaços educativos intencionalmente planejados, nos quais as crianças receberão atenção especial, e aprenderão em movimento a ocupar o seu lugar na organização que fazem parte. É muito

mais que espaços físicos são espaços de troca de saberes, aprendizados e vivências; de relações humanas (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, apud DE ANGELO, 2004. p.06).

Segundo De Angelo (2006), a RC propõe-se para a EI, como um espaço de partilha e confronto de ideias, no qual a liberdade da fala possibilita um diálogo coletivo na resolução de problemáticas. Cada criança é provocada a contribuir através da fala e escuta, instiga-se a expressão de opiniões e experimenta-se a construção coletiva de providências para a solução de questões e conflitos.

Silva e Almeida (2014) acrescentam que, na EI, na atualidade, a RC é considerada como atividade integrante da rotina, enraizada na organização do trabalho pedagógico. Dessa maneira, ela é compreendida como espaço democrático, que possibilita um momento singular para a promoção da socialização, do estabelecimento de vínculos de afetividade, e da formação de sujeitos críticos.

Na roda de conversa quando se estabelece o diálogo horizontal, os sujeitos (adultos e crianças) aprendem a olhar uns para os outros, reconhecendo-os em sua alteridade. Quando falamos da disposição dos sujeitos na roda de conversa, consideramos também a ação de circular a palavra, ou seja, esta não pertence apenas ao sujeito supostamente mais experiente. Em outros termos, o direito à palavra não é apenas do profissional da educação, mas de todos os pares que compartilham seus saberes. A palavra gira, e o diálogo não tem caminhos previstos para seu início (SILVA; ALMEIDA, 2014, p.07)

Para Silva e Almeida, a RC, quando encarada como uma “prática viva e dinâmica”, que permite o envolvimento das crianças, além de um instrumento pedagógico, também, transforma-se em um mecanismo político de participação democrática das crianças, que assumem papel ativo na construção do diálogo, ao problematizar, questionar, opor-se (SILVA; ALMEIDA, 2014).

Motta (2009, p.191) acrescenta a necessidade de o professor reconhecer as diversas significações criadas pela criança, como sujeitos históricos e culturais, pois, ao valorizar os registros orais, criam-se condições para uma prática dialógica. “A fala da criança é o ponto de partida e de chegada dessa transformação, desde que escutada junto à fala do adulto, para que ambos, cada qual a partir de sua existência única, possam produzir outros sentidos [...]”.

Compreendemos a RC como um espaço para trabalho com a oralidade com crianças pequenas, pois faz parte da rotina diária ou semanal de algumas instituições. Essa atividade oferece possibilidades para que a criança desenvolva a expressão, a capacidade de posicionar-

se em uma situação problema, de conhecer a visão do outro e de poder formar uma consciência coletiva e individual. A “Roda” constitui-se como espaço democrático de troca de saberes e experiências no processo educativo, na emergência de diversas vozes que refletem também as relações de poder existentes no meio social.

Os estudos analisados reforçam o princípio de que a linguagem verbal configura-se como condição constitutiva da formação humana. No âmbito educativo, a RC se constitui como espaço formativo na constituição da criança, que pode contribuir para uma educação emancipatória, com vistas à formação, na sua integralidade, considerando o discurso infantil como atividade criadora. As pesquisas ressaltam a importância da RC como mecanismo de valorização do enunciado infantil, de ampliação do universo de referência da criança, ou seja, de incorporação de conhecimentos sistematizados. Trata-se de uma atividade que potencializa opinar, criar, imaginar, interpretar, negociar, resolver problemas, constituir-se a partir do outro, enfim, espaço democrático de troca de saberes.

A pesquisa que realizamos procurou avançar nos estudos sobre a RC. A partir de um diálogo entre as teorias de Vigotski e Bakhtin, buscamos, além de retratar a singularidade infantil a valorização da voz da criança, discutir o papel social da escola e, nele, o caráter potencial da RC como instrumento formativo na aprendizagem de saberes escolares e culturais, com vistas a implicar ou não diretamente no desenvolvimento infantil.

Nessa perspectiva, considerando nossos objetivos de analisar a RC como prática de linguagem constituidora da formação, no espaço escolar da EI, estendemos nosso olhar aos documentos que orientam o processo educativo dessa etapa, tais como as Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2009) e os planos do município e das escolas (FRANCISCO BELTRÃO, 2006), para analisar como o trabalho com a linguagem verbal está neles disposto. Nosso propósito é investigar como esses documentos tratam a linguagem verbal e como orientam o professor para o trabalho na área – o que apresentamos na próxima seção.

### **1.3A linguagem verbal nos documentos orientadores do trabalho na EI**

Os documentos que, na atualidade, norteiam o trabalho educativo na EI fundamentam-se numa perspectiva de criança constituída historicamente, a partir das relações sociais. Ou seja, entendem que a criança é influenciada pela cultura, como também é produtora dela. O principal documento, em nível federal, que orienta o trabalho dessa etapa educacional são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, mas que passaram a fazer parte do cotidiano das instituições em

2010 (BRASIL, 2009).Esse documento representa um avanço para a EI, pois propõe a elaboração de uma proposta curricular pautada em dois eixos norteadores: **interações** e **brincadeiras**.

Nas DCNEIs, os artigos 8º e 9º ressaltam que o trabalho com a linguagem deve ocorrer através do contato da criança com os diversos gêneros linguísticos, a fim de que possa apropriar-se da cultura, mediante a garantia de experiências que:

- II- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III- Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos (BRASIL, 2009, p.18).

Compreendemos que esse documento retrata uma conquista para o trabalho na EI que, desde seu surgimento no contexto brasileiro, nos séculos XIX e XX<sup>24</sup>(Oliveira, 2010), foi encarada a partir de um viés assistencialista. As DCNEIs destacam a importância da imersão da criança em uma cultura que lhe possibilite expressar-se de diversas maneiras, com ênfase em um trabalho a partir de gêneros orais e escritos. Nesse sentido, o documento reconhece a importância da EI como espaço de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica, de 2013, enfatizam a importância do trabalho com a linguagem verbal e a necessidade da sistematização dessa prática.

É importante lembrar que dentre os bens culturais que a criança tem o direito a ter acesso está a linguagem verbal, que inclui oral e escrita, instrumentos básicos da expressão de ideias, sentimentos e imaginação. A aquisição da linguagem oral depende das possibilidades das crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas onde podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vistas, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo. É um processo que precisa ser planejado e continuamente trabalhado (BRASIL, 2013, p.94).

---

<sup>24</sup>O século XX representa, para a história da EI brasileira, uma gama de transformações, principalmente, no que se refere a políticas de assistência à infância. Trata-se de reconhecer as precariedades do atendimento à infância e a sua condição de vulnerabilidade, e, para isso, era necessário oferecer uma “educação popular”. A EI voltada às crianças de 0 a 3 anos preocupava-se com questões relacionadas ao cuidado e preservação física da criança, enquanto que as políticas para atendimento às de 0 a 6, empenhava-se em ofertar uma educação de cunho compensatório, voltado a compensar as “carências culturais” dessas crianças, portanto, pretendia-se dar início à alfabetização (Oliveira, 2010).

Observamos que a orientação para a educação básica sustenta-se em uma perspectiva que enfatiza a necessidade de dar acesso à cultura para a criança em todas as faixas etárias, pois a função da escola é transmitir-lhes os bens culturais produzidos historicamente pela humanidade. E a criança, como sujeito histórico, torna-se integrante ativo desse processo através do uso da linguagem verbal.

Smolka (2009), ao comentar a obra “Imaginação e criação na infância”, de Vigotski, salienta que

O desenvolvimento da criança encontra-se, assim, intrinsecamente relacionado à apropriação da cultura. Essa apropriação implica uma participação ativa da criança na cultura, tornando próprios dela mesma os modos sociais de perceber, sentir, falar, pensar e se relacionar com os outros (SMOLKA, 2009, p.8).

O destaque para o trabalho com a linguagem verbal não aparece somente nos últimos documentos norteadores para o currículo da EI. Esse debate já vem sendo travado desde a aprovação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEIs), em 1998, um documento organizado em três volumes<sup>25</sup>. A problemática da linguagem é tratada, previamente, no primeiro volume, e com uma discussão mais densa, no volume três. A relevância da interação social na formação da criança está bem focalizada, como podemos observar no excerto seguinte:

A interação social em situações diversas é uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças. Assim, cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma a que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir [...] (BRASIL, 1998, p. 31, v.3).

Também destaca que algumas atividades de interação devem fazer parte do cotidiano das crianças, da rotina das instituições, porque respondem às necessidades de aprendizagem e de cuidados necessários para o atendimento a crianças da EI.

A escolha dos conteúdos que definem o tipo de atividades permanentes a serem realizadas com frequência regular, diária ou semanal, em cada grupo de crianças, depende das prioridades elencadas a partir da proposta curricular. Consideram-se atividades permanentes, entre outras: brincadeiras no espaço interno e externo, roda de história, **roda de conversas** [...] (BRASIL, 1998, p. 55 v.1, grifo nosso).

A RC aparece como uma atividade regular na EI, como forma de trabalhar a linguagem verbal, a interação entre os pares e a expressão infantil. No volume três, do mesmo

---

<sup>25</sup>Vol 1 - Introdução; vol 2- Formação pessoal e social; vol 3- Conhecimento de mundo.

documento, a RC é destacada como uma “estratégia comum nas instituições de EI, marcando um momento definido na rotina, em que as crianças sentam em Roda com o professor para conversar” (BRASIL, 1998, p.119. v.3). No entanto, o documento critica a forma como os professores vêm explorando essa prática, que seria tão rica de possibilidades e acaba se esvaziando e transformando-se em monólogos.

O trabalho com a linguagem oral, nas instituições de educação infantil, tem se restringido a algumas atividades, entre elas as rodas de conversas. Apesar de serem organizadas com a intenção de desenvolver a conversa, se caracteriza, em geral, por um monólogo com o professor, no qual as crianças são chamadas a responder em coro a uma única pergunta dirigida a todos, ou cada um por sua vez, em uma ação totalmente centrada no adulto (BRASIL, 1998, p.119).

A concepção de linguagem que norteia o documento é fundamentada em princípios dialógicos, que concebem a língua como uma dimensão viva e dinâmica. Isso é identificado no volume três do RCNEIs:

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

Segundo o documento, a EI tem a função de levar a criança a utilizar as diferentes linguagens (corporal musical, plástica, verbal), entre as quais destacamos a linguagem verbal enquanto constitutiva do sujeito. Pelas teorias que nos fundamentam, a apropriação e o uso da linguagem verbal inauguram um processo humanizador no sujeito, pela constituição de suas possibilidades de representar o objeto do mundo, mesmo na sua ausência, o pensamento verbal. Nesse movimento, entra em cena o uso de signos, entre os quais a palavra tem lugar de destaque, porque é a partir dela que toda e qualquer linguagem ou forma de expressão se materializa. Como afirma Vigotski (2009), a palavra, elemento que contém os significados culturais para relação e acesso intelectual do homem com o mundo, é a “célula da linguagem”. Para Bakhtin, a palavra é signo por excelência, está materializada em toda forma de expressão e “[...] presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de

interpretação''(2006, p.36).

Práticas como a RC, na EI, são o campo de possibilidades para que o diálogo se constitua como elemento democrático, pelo qual a criança reconheça as diferentes vozes presentes, seus pontos de vista sejam valorizados, e o complexo universo infantil seja desvendado. Segundo os RCNEIs:

Considerando-se que o contato com o maior número possível de situações comunicativas e expressivas resulta no desenvolvimento das capacidades linguísticas das crianças, uma das tarefas da educação infantil é ampliar, integrar e ser continente da fala das crianças em contextos comunicativos para que ela se torne competente como falante (BRASIL, 1998, p.135).

O documento ainda sublinha algumas *capacidades* que as crianças em idade pré-escolar devem desenvolver a partir da linguagem oral e destaca que não devem ser encaradas, como um instrumento rígido de avaliação da criança, mas como potencialidades a serem desenvolvidas, por isso, é necessário um espaço que lhe possibilite interagir a partir da linguagem oral:

- Uso da linguagem oral para conversar, brincar, comunicar e expressar desejos, necessidades, opiniões, ideias, preferências e sentimentos e relatar suas vivências nas diversas situações de interação presentes no cotidiano.
- Elaboração de perguntas e respostas de acordo com os diversos contextos de que participa.
- Participação em situações que envolvem a necessidade de explicar e argumentar suas ideias e pontos de vistas.
- Relato de experiências vividas e narração de fatos em sequência temporal e causal.
- Reconto de histórias conhecidas com a aproximação às características da história original no que se refere à descrição de personagens, cenários e objetos, com ou sem a ajuda do professor.
- Conhecimento e reprodução oral de jogos verbais, como trava-língua, parlendas, adivinhas, quadrinhas, poemas e canções (BRASIL, 1998, p. 136, 137).

Embora o documento, de acordo com a perspectiva que o fundamenta, trate como capacidades, para nós, segundo os fundamentos teórico-metodológicos que nos subsidiam, sobre o papel social da escola de transmitir<sup>26</sup> às novas gerações os conteúdos culturais da humanidade, tais elementos correspondem a aspectos da formação das crianças que precisam

---

<sup>26</sup>Segundo os fundamentos na perspectiva histórico cultural do desenvolvimento humano, os sujeitos se formam por apropriação dos conteúdos hauridos no campo social, e a escola é a instituição intencionalmente organizada para que isso ocorra. Nessa teoria, dado o papel do sujeito e das relações sociais nos processos de apropriação cultural, fica claro que não se trata de uma transmissão mecânica e unilateral, pois os processos de apropriação incluem operações de internalização que reorganizam as funções psíquicas do sujeito, e o seu próprio comportamento, humanizando-o (VIGOTSKI, 2009).

ser ensinados.

O mesmo documento ainda ressalta que, ao professor, cabe:

- Escutar a criança, dar atenção ao que ela fala, atribuir sentido, reconhecendo que quer dizer algo.
- Responder ou comentar de forma coerente aquilo que a criança disse, para que ocorra uma interlocução real, não tomando a fala do ponto de vista normativo, julgando-a se está certa ou errada.
- Reconhecer o esforço da criança em compreender o que ouve (palavras, enunciados, textos) a partir do contexto comunicativo.
- Integrar o contexto da criança na prática pedagógica, ressignificando-a. (BRASIL, 1998, p. 137).

Esses documentos representaram um avanço para a EI, uma vez que, historicamente o trabalho do professor dessa etapa ficou reduzido a práticas de assistência, trabalho com datas comemorativas e ao uso de sucata, devido à escassez de materiais didáticos (ROSEMBERG, 2002). No entanto, temos de esclarecer as limitações desses documentos, ao enfatizarem que o papel da EI “resulta no desenvolvimento das capacidades linguísticas das crianças” a fim de torná-las “competentes como falante”(BRASIL, 1998). Neste sentido, esses discursos se apresentam como mais uma armadilha ideológica dominante para trabalhar a partir dos ideais conservadores liberais, com base na “pedagogia das competências<sup>27</sup>”.

Segundo Ramos (2003), a noção de competência é originária da psicologia do desenvolvimento, baseada em raízes construtivistas. No atual contexto, o modelo socioeconômico liberal transfere à educação a finalidade de adequar psicologicamente os trabalhadores às relações sociais de produção contemporâneas, o que autora denomina de *psicologização das questões sociais*. Nessa perspectiva, o papel da escola seria contribuir para que o aluno desenvolva a “capacidade” de realizar aprendizagens significativas por si próprio, nas mais variadas situações. “Este é o sentido do lema aprender a aprender, tão caro para a pedagogia das competências”(RAMOS, 2003, p.99).

Fica claro, também, nesse documento, a ausência de tratamento da dimensão constitutiva do sujeito, própria da linguagem. Com isso, podemos apontar que eles se travestem de um caráter histórico-cultural e dialógico, mas trata apenas da dimensão linguística e de comunicação/interlocução da linguagem. Embora destaquem a importância da significação e remetam ao caráter simbólico, não indicam o papel do signo e da significação

---

<sup>27</sup> Marise N. Ramos (2003) que resgata a discussão sobre a origem das competências na pedagogia e sua possível ressignificação ao subordiná-la ao conceito de qualificação como relação social. A autora enfatiza as relações entre a pedagogia das competências, o (neo) pragmatismo e o chamado construtivismo radical, que podem estar fundando uma epistemologia pós-moderna, coerente com algumas tendências contemporâneas da Filosofia da Educação, com implicações sobre as teorias pedagógicas. A autora demonstra que essas tendências negam a objetividade do conhecimento, admitindo, portanto, o relativismo e o subjetivismo.

para a constituição cultural da criança. Esse elemento tem desdobramentos significativos na EI, porque são referências para a formação e ação dos professores (em formação inicial e continuada), como, também, às diferentes instâncias da gestão escolar (coordenações de secretarias e de escolas, por exemplo). Ou seja, os fatores de desenvolvimento da criança, relacionados à ação da linguagem na constituição da consciência e formação das funções psicológicas superiores, derivados da apropriação da linguagem e uso de signos, não são identificados nos pressupostos orientadores do trabalho na EI, o que reconhecemos como uma fragilidade que supõe sérios problemas de encaminhamentos às práticas de linguagem, em especial às RC, nosso objeto de investigação.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições é construído a partir dos documentos de nível nacional, suas concepções e orientações. No entanto, o PPP das instituições de EI de FB foi elaborado em 2006 e, desde então não havia sido discutido, reorganizado ou reformulado. Em 2014, iniciou-se um processo de reformulação, que ainda está em andamento.

O PPP das instituições de EI do município de FB é construído coletivamente, por membros de todos os CMEIs, com orientações da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC). A comunidade escolar faz estudos e sistematizações, que são repassadas para a SMEC que, posteriormente, organiza o documento. O marco conceitual em que constam as concepções teóricas, políticas e legais norteadoras do trabalho educativo é comum em todos os documentos, diferenciando-se, apenas, na identificação das instituições.

O PPP, formulado em 2006, é anterior às DCNEIs, mas segue os princípios dos RCNEIs. Dessa maneira, o trabalho com a linguagem deve ocorrer através dos diversos gêneros, com o objetivo de que a criança possa expressar-se de inúmeras formas, como orienta o PPP das instituições: “Explorar e utilizar linguagens, ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de modo que a criança possa expressar suas ideias, sentimentos e desejos” (FRANCISCO BELTRÃO, 2006, 29).

A respeito da linguagem oral, o documento salienta:

A Linguagem Oral é desenvolvida a partir do contexto da criança. Para tanto, o professor ouve atentamente, conferindo e atribuindo sentido às falas, com perguntas, repetições e reconhecimento das tentativas, nas conversas cotidianas em situações de músicas, brincadeiras, histórias, movimentos, gestos, ações expressivas, entre outras. (FRANCISCO BELTRÃO, 2006, p.31).

Percebemos que, no PPP das instituições, há carência de bases teóricas que fundamentem o trabalho com a linguagem verbal e o seu papel constitutivo na formação

humana. As concepções teóricas do PPP trazem diferentes correntes, que compreendem o desenvolvimento infantil de forma antagônica. Assim, o documento cita como referência Vigostki, Piaget e Freinet. Por isso, identificamos uma incoerência teórica, na medida em que sinaliza trabalhar a partir da pedagogia histórico-crítica, que parte da premissa que o desenvolvimento humano é fruto das relações sociais e históricas, no entanto, o documento salienta que o desenvolvimento infantil “depende da harmonia entre os aspectos psicomotores, cognitivos e afetivos para que o crescimento, a experiência, a adaptação e a maturação aconteçam sempre de forma completa e elaborada” (FRANCISCO BELTRÃO, 2006, p.11). O PPP ainda cita Freinet, acrescentando que, através da “experiência com o mundo concreto, a criança *constrói seu conhecimento* necessário para desenvolver-se”. (FREINET<sup>28</sup> apud FRANCISCO BELTRÃO, 2006, p.11, grifo nosso). A esse respeito, notamos que, mesmo alegando trabalhar a partir de uma perspectiva crítica, o documento que norteia o trabalho educativo nas instituições segue pressupostos que não se amparam no papel das objetivações culturais como mobilizadoras do desenvolvimento.

De acordo com Duarte (2001), no Brasil, e também no exterior, houve um movimento de interpretações errôneas sobre a natureza da psicologia vigotskiana, por um, ideário que serve ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno, que resultou em uma operação de dissociação dessa psicologia do universo ideológico marxista e socialista. Com isso, constituiu-se uma visão da teoria de Vigotski relacionada a uma perspectiva sócio-interacionista que articula a psicologia de Vigotski a pressupostos piagetianos (construtivismo).

Segundo Ramos (2003), a pedagogia das competências respalda-se preponderantemente no construtivismo piagetiano, particularmente na teoria da equilíbrio, pela qual ocorre um *desequilíbrio* estruturalmente perturbador quando o sujeito se contrasta com situações desconhecidas ou desafiadoras, diante das quais ele reelabora seu pensamento em um nível mais superior do que o previamente atingido, em um processo recursivo que conduz a um crescimento indefinido dos conhecimentos, quer no plano quantitativo, quer no plano qualitativo. As competências são consideradas as estruturas ou os esquemas mentais responsáveis pela interação dinâmica entre os saberes prévios do indivíduo – construídos mediante as experiências – e os saberes formalizados.

Ramos (2003) enfatiza que a aprendizagem na perspectiva piagetiana é concebida como processo de adaptação à realidade, favorecida pela coordenação das ações com os objetos e pela construção das estruturas mentais, como assimilação e acomodação dessas ações,

---

<sup>28</sup>FREINÉT, Élise. **O Itinerário de Célestin. Freinet: A livre expressão na pedagogia de Freinet.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

assim essas estruturas mentais seriamas próprias *competências*. A adaptação é uma categoria própria da concepção naturalista de homem, como princípio biológico que justificaria os processos de socialização. De acordo com essa vertente teórica, a socialização do indivíduo é um processo de interação, de adaptação, de busca de equilíbrio com o meio físico e social. Destarte, o desenvolvimento psicológico dos indivíduos corresponde ao desenvolvimento de mecanismos adaptativos do comportamento humano ao meio material e social – as competências cognitivas, sócio-afetivas e psicomotoras – por meio das quais os indivíduos *constroem* seu conhecimento.

Nesse sentido, Ramos (2003) pontua que, no construtivismo piagetiano, a finalidade da intervenção pedagógica seria contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo, numa ampla escala de situações.

Enfatizamos que a teoria histórico-cultural parte de um olhar distinto do da teoria construtivista, especialmente no que se refere à instrução e desenvolvimento, e critica, entre elas, a compreensão maturacionista de Piaget. Para Gentil (2016), na perspectiva vigotskiana, o termo *instrução* reporta à unidade do processo de ensino-aprendizagem, central à atividade pedagógica escolar, à medida que as compreensões teóricas do professor determinam suas escolhas metodológicas e o encaminhamento da prática da instrução, que culmina em um determinado desenvolvimento do aluno.

Essa concepção gradativa em níveis se fundamenta na teoria piagetiana de adaptação, como destacam Martins e Marsiglia (2015, p.26):

[...] a “epistemologia genética” procurou demonstrar de que maneira as estruturas psíquicas se organizam segundo estágios do desenvolvimento humano. Piaget avalia que os estágios se sucedem de forma constante para todos os sujeitos, caracterizando-se sempre por uma determinada forma de organização, permitindo que as estruturas conquistadas em um estágio se integrem ao estágio seguinte (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p.26).

Para as autoras, os princípios do construtivismo pregam que a criança precisa interagir com materiais que promovam a construção do conhecimento, e o professor apenas facilita esse processo. Em contrapartida, nos pressupostos da teoria histórico-cultural, o professor tem a papel primordial na apropriação dos conhecimentos e conceitos pelos alunos, ao compreender que o processo de aprendizagem se pauta pela internalização das elaborações sociais materializadas nos signos. Desse modo,

[...] o educador é o portador dos signos que medeiam a relação da criança com o mundo, tendo a experiência do uso social dos objetos culturais, por meio dos quais proporciona à criança a vivência de operações que organizam atividades intersíquicas. Essas, internalizadas por ele na medida em que também tiver a experiência individual, permitem-lhe se objetivar naquele

objeto da cultura que lhe foi apresentado (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 32).

Diante de tais divergências epistemológicas, Duarte (2001) defende a necessidade de se esclarecer que a escola de Vigotski não é interacionista, nem construtivista, mas está atrelada à perspectiva marxista, que compreende o sujeito como fruto das múltiplas determinações sociais e históricas.

A elaboração dos documentos orientadores do trabalho pedagógico nas escolas, também, segue o mesmo princípio, na busca por relacionar as teorias construtivistas com a perspectiva histórico-cultural de Vigotski.

Segundo os estudos de Gentil (2016), o quadro histórico da educação brasileira, é marcado a partir da década de 1990, pela ascensão das políticas neoliberais no país, as quais possibilitaram que principalmente a vertente construtivista, em pouco tempo, ganhasse espaço nos mais diversos ambientes educativos, exigindo que os professores, a partir de então, adequassem suas práticas, consideradas “tradicionais”, à nova teoria. Assim como ocorreu com a teoria histórico-cultural, que embora tenha sido estudada e formulada no início do século XX na União Soviética, passou a ser difundida no Brasil a partir da década de 1990, sendo adotada por muitos professores como contraponto ao construtivismo vigente. Gentil (2016) enfatiza que apesar da divergência epistemológica entre ambas as teorias, nenhuma delas foi tratada em sua totalidade e complexidade na formulação dos documentos regentes da educação ou no âmbito da formação de professores, visto que o processo acelerado de profissionalização não permite tempo hábil para uma qualitativa apropriação teórico-conceitual. Desse modo, as consequências históricas do esvaziamento teórico nos documentos e na prática pedagógica influenciaram a implementação uma prática espontaneísta e improvisada em nome de um ecletismo teórico.

A proposta curricular da EI de FB limita-se a uma listagem de conteúdos, objetivos relacionados, capacidades a serem desenvolvidas nas crianças em determinadas faixas etárias e estratégias para trabalho com os conteúdos. No quadro abaixo, apresentamos a reprodução da Proposta Curricular do trabalho com a linguagem verbal na EI de FB.

**Quadro 2.** Proposta Curricular<sup>29</sup> do trabalho com a linguagem verbal

<b>BERÇÁRIO E MATERNAL<sup>30</sup>-LINGUAGEM</b>		
<b>Objetivos</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Estratégias</b>
-Ampliar a <i>capacidade</i> de fala da criança, a fim de fazer uso da mesma.	<b>Linguagem Oral</b> -Linguagem gestual e oral.	-Situação de fala, escuta e gestos: músicas, conversas, brincadeiras, rima, histórias, mímicas, quadrinhas, sons onomatopaicos.
<b>PRÉ-ESCOLA<sup>31</sup>– LINGUAGENS</b>		
<b>Objetivos</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Estratégias</b>
Ampliar o vocabulário da criança a fim de desenvolver <i>capacidade</i> básica da linguagem oral, o falar e o escutar, ampliando gradativamente a possibilidade de comunicação e expressão.	<b>Linguagem Oral</b> - Exposição oral de ideias com clareza e sequência lógica.	- Exploração da oralidade em situações do cotidiano - Relatos de experiências e fatos. - Jogos orais (trava-língua, parlendas, quadrinhas, poemas, canções...) - <b>Roda de Conversa.</b> - Conto e reconto de histórias.

Fonte: FRANCISCO BELTRÃO. SMEC (2006, p. grifo nosso).

Nesse sentido, os documentos que orientam o trabalho pedagógico nas escolas, em especial, o RCNEI e o PPP, fundamentam-se em um ideário pautado na pedagogia das competências, à medida que têm intenções de desenvolver “capacidades” das crianças, baseadas numa proposta com pouca intencionalidade e diretividade, pela qual fica implícito o construtivismo como corrente sustentadora (RAMOS, 2003).

Entre os objetivos expostos para o trabalho com a linguagem oral, o PPP deixa superficial o entendimento sobre a capacidade de “falar e escutar”, não explicita uma concepção de linguagem, em que a criança aprenda a argumentação e o diálogo a partir do discurso do outro, na emergência das diferentes vozes envolvidas no processo de interação. Ampliar o vocabulário é importante, mas não basta como objetivo da EI; para a criança é mais importante aprender a utilizar a linguagem para resolver problemas, relatar fatos, expor ideias,

<sup>29</sup> A proposta curricular regulamentada no ano de 2006 refere-se somente a turmas do Berçário, Maternal e Pré-escola (não utiliza a divisão Maternal-I e Maternal-II, Pré-I e Pré II), considerando que, no âmbito educativo real, essa separação sempre existiu, mas só passou a ser formal a partir da instrução normativa municipal nº 001/2014 que estabelece a disposição das turmas por idade na Educação Infantil (0 a 5 anos), a qual tomamos como parâmetro em nossa pesquisa.

<sup>30</sup> Relembramos que as crianças dessa fase têm entre 0 a 3 anos de idade. Berçário (0 a 1 ano) Maternal-I (1 a 2 anos) Maternal-II (2 a 3 anos) (FRANCISCO BELTRÃO, 2014).

<sup>31</sup> Pré-I (3 a 4 anos) e Pré-II (4 a 5 anos) (FRANCISCO BELTRÃO, 2014).

sentimentos, constituir-se enquanto sujeito social. Além disso, o PPP não traz concepções de linguagem e do seu papel constitutivo na formação humana, resume-se a sugestões para o trabalho com a linguagem verbal.

A RC, como estratégia didática, traz inúmeras possibilidades para o trabalho com a língua como uma dimensão viva, que não pode delimitar a jogos de perguntas e respostas vazias, pois cada enunciado, embora seja único, é construído a partir do outro, a partir de um contexto não verbal que inclui a vivência dos sujeitos e sua inserção no mundo.

Assim, a EI não pode limitar-se a práticas de linguagem verbal de natureza informal. Concordamos com Arce, quando afirma que a EI tem, sim, suas especificidades, mas isso não diminui seu papel na formação humana, na transmissão de conhecimentos, “isto é, ensinar como *locus* privilegiado de socialização para além das esferas cotidianas e dos limites inerentes à cultura de senso comum” (ARCE, 2009, p.94).

Nossa pesquisa caminha nessa direção, de que a EI é espaço para a formação da criança, pela mobilização dos conteúdos culturais a serem apropriados. Assim, recorremos a Saviani (2003), cuja argumentação incide sobre a afirmação do papel social da escola, na transmissão do saber sistematizado.

Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo: organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria (SAVIANI, 2003, p.18).

Quando a escola de EI se propuser a cumprir seu papel de transmissão-assimilação do saber sistematizado, a partir de um currículo que sirva aos princípios da classe trabalhadora, certamente propiciará um grande passo a favor da libertação dos sujeitos de sua condição histórica de opressão.

Os documentos que orientam o currículo e o trabalho educativo nas instituições de EI retratam a importância da valorização da singularidade infantil. Contudo, esses fundamentos não trabalham a partir de uma prática emancipatória, mas seguem uma perspectiva construtivista, baseada no reconhecimento do papel ativo da criança, com base em uma pedagogia do “aprender a aprender”, no desenvolvimento de “capacidades” que sirvam ao ajustamento do sujeito ao modelo socioeconômico atual, quer dizer, alicerçados à pedagogia das “competências”, que reduz o papel do professor a práticas espontaneístas. Na

seção seguinte, buscamos retratar o cenário da pesquisa, a fim de contribuir para nossas próximas análises. Por elas, teremos condições de refletir sobre como a RC enquanto prática de trabalho com a linguagem verbal pode servir a uma perspectiva ideológica dominante, conforme identificado nos documentos, ou pode movimentar-se na contramão dessa lógica, cumprindo a função primordial da escola, de levar o sujeito à apropriação dos bens culturais, que o façam pensar, discutir, refletir e problematizar a realidade.

#### **1.4 As Rodas de Conversa no contexto da pesquisa**

Com nosso intuito de realizar uma análise das RCs realizadas em turmas do Maternal-II, pré-I e pré-II, no município de FB, com crianças entre três e cinco anos, buscamos fundamentos na teoria histórico-cultural e dialógica da linguagem, para apontar quais as possibilidades que lhe são oferecidas para que possam se expressar pela linguagem verbal, na perspectiva de seu caráter constitutivo.

A coleta de dados foi realizada na Cidade Norte de FB, em dois CMEIS<sup>32</sup> – um localizado no bairro Pinheirinho (o CMEI Sonho Meu) e outro no bairro Jardim Floresta (CMEI Zelir Vetorello) – e em uma escola de ensino fundamental (EMEF Quinze de Outubro), na turma de pré-escola<sup>33</sup>.

O CMEI Sonho Meu está localizado em bairro periférico da cidade e atende crianças oriundas de classe média e classe média baixa, principalmente, filhos de trabalhadores do comércio e indústria em geral. O CMEI Zelir Vetorello e a escola Quinze de Outubro localizam-se em um bairro de classe média e também atendem famílias trabalhadoras do comércio, indústria e trabalhadores autônomos. As instituições afirmam que têm a proposta pedagógica fundamentada nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica, mas, na realidade, o documento segue um construtivismo eclético, que serve à reprodução da ideologia dominante.

No Maternal II e Pré I, há duas professoras por turma, visto que as crianças de 3 a 4 anos têm necessidades mais específicas de cuidado e educação, que demandam uma organização da rotina diferenciada da que é praticada com crianças mais velhas.

Foram realizadas (de setembro a dezembro de 2014) entrevistas semiestruturadas (apêndice II) com uma professora de cada turma dos CMEIs. Na turma do

---

<sup>32</sup>Centro Municipal de Educação Infantil. Instituições da Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão que atendem crianças de 0 (zero) a 4 (quatro) anos, na modalidade creche e pré-escola.

<sup>33</sup>Modalidade da Educação Infantil, ofertada para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade que, no Município de FB, acontece nas dependências das escolas de Ensino Fundamental.

maternal-II, quem respondeu à entrevista foi a professora-II (P2<sup>34</sup>). No pré-I, quem se disponibilizou a responder foi a professora-I (P1). Na turma do pré-II, o trabalho é realizado por uma única professora (P), considerando que as crianças frequentam a instituição somente no período vespertino, enquanto que, no maternal-II e pré-I, as crianças frequentam em período integral.

Seguem, no quadro abaixo, informações referentes às turmas que participaram da pesquisa e às professoras que nelas atuam.

**Quadro 3.** Informações sobre os sujeitos da pesquisa

<b>Turma</b>	<b>Número de crianças atendidas</b>	<b>Número de professoras por turma</b>	<b>Regime de trabalho</b>	<b>Formação dos professoras</b>
Maternal-II	25	02	Prof <sup>a</sup> 1(QPM <sup>35</sup> -40 horas semanais)	Superior (Pedagogia) Especialização em Educação Especial.
			Prof <sup>a</sup> 2(QPM-40 horas semanais)	Superior (Pedagogia) Especialização em Educação Especial.
Pré – I	25	02	Prof <sup>a</sup> 1(QPM-40 horas semanais)	Superior (Pedagogia) Especialização em Educação Especial.
			Prof <sup>a</sup> 2(PSS <sup>36</sup> -40 horas semanais)	Formação de docente- nível médio. Superior (cursando pedagogia)
Pré- II	20	01	Prof. <sup>a</sup> (PSS-20 horas semanais)	Superior (Pedagogia) Especialização em Ensino nas Séries Iniciais e Educação Infantil.

Fonte: Dados da pesquisa. Elaboração da autora (2015)

As gravações das RCs em áudio ocorreram no segundo semestre do ano de 2014, pois o primeiro semestre foi dedicado ao estudo sobre a temática, com a finalidade de podermos explorar o campo de pesquisa com maior clareza e criticidade. As RCs foram registradas entre o mês de setembro e dezembro, em duas etapas. Primeiramente, no mês de setembro, com quatro gravações em cada turma e, posteriormente, em novembro e dezembro com o mesmo número de gravações. Cabe esclarecer um impasse encontrado no momento da coleta de dados, pois as gravações na turma do maternal-II seriam realizadas no CMEI Maria Abdala, localizado no mesmo bairro onde se encontra a turma do pré-I. No entanto, ao chegar

<sup>34</sup>Optamos por nos referir às professoras em forma de abreviaturas (P). Como nas turmas do maternal-II e pré-I trabalham duas professoras denominamos P1 e P2.

<sup>35</sup>QPM-Quadro próprio do magistério (mediante concurso).

<sup>36</sup>PSS-Processo Seletivo Simplificado (mediante prova de títulos).

a campo, deparamo-nos com as duas professoras regentes da turma em licença<sup>37</sup>, uma com licença maternidade e a outra por conta de problemas de saúde. A professora que assumiria a turma não tinha experiência, havia sido contratada há poucos dias e nunca tinha trabalhado na área da educação e julgou-se insegura para participar da pesquisa.

Em razão desses motivos, optamos por mudar o local da coleta de dados do maternal-II, considerando que, na maioria dos CMEIs do município, há somente uma turma por faixa-etária. Ou seja, não havia outra turma que atendesse crianças com essa idade na mesma instituição, e, as gravações nessa turma somente puderam iniciar no mês de novembro, no CMEI Zelir Vetorello.

A coleta de dados foi efetuada com autorização dos pais ou responsáveis pelas crianças, professoras, diretoras e secretário da educação, a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE- anexo 1), no qual foram explanada a natureza da pesquisa e o comprometimento com questões éticas referentes à não divulgação dos nomes dos participantes, especialmente por se tratar de pesquisa com crianças.

As gravações tiveram duração de tempo entre 04min40seg e 22min29seg. Nas RC foram tratados diversos conteúdos, pelos professores, e muitos se repetiam entre a turma de maternal-II e pré-I. No pré-II, as RCs ficaram mais direcionadas à contação de história.

No quadro 4, podemos observar dados referentes às gravações de áudio das RCs.

#### **Quadro 4. Síntese das gravações de áudio das Rodas de Conversas**

<b>Nº da RC</b>	<b>Data da gravação</b>	<b>Local</b>	<b>Turma/idade</b>	<b>Duração</b>	<b>Conteúdo temático</b>
01	01/11/2014	CMEI Z.V <sup>38</sup>	MATERNAL-II (3 anos)	07min25seg	Final de semana
02	04/11/2014	CMEI Z.V	MATERNAL-II (3 anos)	04min40seg	Contação de história (Não Confunda)
03	11/11/2014	CMEI Z.V	MATERNAL-II (3 anos)	06min37seg	Contagem oral (meninas e meninos)
04	12/11/2014	CMEI Z.V	MATERNAL-II (3 anos)	07min49seg	Brinquedos e brincadeiras
05	05/12/2014	CMEI Z.V	MATERNAL-II (3 anos)	08min04seg	Contação de história (A menina das borboletas)

<sup>37</sup> Estado de ausência em período extenso no trabalho, concedido pelo órgão mantenedor (prefeitura municipal) a partir de leis trabalhistas.

<sup>38</sup> CMEI Zelir Vetorello, localizado no bairro Jardim Floresta- Francisco Beltrão.

06	09/12/2014	CMEI Z.V	MATERNAL-II (3 anos)	06min45seg	Natal
07	10/12/2014	CMEI Z.V	MATERNAL-II (3 anos)	07min52seg	Férias
08	15/12/2014	CMEI Z.V	MATERNAL-II (3 anos)	06min54seg	Brincadeira (seu mestre mandou)
09	08/09/2014	CMEI S.M <sup>39</sup>	PRÉ-I (4anos)	08min52seg	Animais de estimação
10	09/09/2014	CMEI S.M	PRÉ-I (4anos)	10min20seg	Brinquedos e brincadeiras preferidas
11	22/09/2014	CMEI S.M	PRÉ-I (4anos)	09min09seg	Passeio
12	23/09/2014	CMEI S.M	PRÉ-I (4anos)	22min29seg	Contação de História (Era uma vez a sua vez)
13	03/12/2014	CMEI S.M	PRÉ-I (4anos)	07min51seg	Cartinha para o papai Noel
14	04/12/2014	CMEI S.M	PRÉ-I (4anos)	08min29seg	Comida preferida
15	08/12/2014	CMEI S.M	PRÉ-I (4anos)	13min31seg	Final de semana
16	09/12/2014	CMEI S.M	PRÉ-I (4anos)	09min32seg	Família
17	23/09/2014	EEF <sup>40</sup>	PRÉ-II (5 anos)	16min59seg	Contação de História (A árvore generosa)
18	25/09/2014	EEF	PRÉ-II (5 anos)	13min57seg	Relato sobre o desenho (tarefa de casa)
19	26/09/2014	EEF	PRÉ-II (5 anos)	07min33seg	Contação de História (Jardim de Ceci)
20	29/09/2014	EEF	PRÉ-II (5 anos)	06min15seg	Contação de História (A menina das borboletas)
21	24/11/2014	EEF	PRÉ-II (5 anos)	06min12seg	Contação de História (Roda do ônibus)
22	25/11/2014	EEF	PRÉ-II (5 anos)	11min43seg	Contação de História (Devagar e sempre)
23	01/12/2014	EEF	PRÉ-II (5 anos)	06min03seg	Contação de História (Fred, o caminhão de bombeiros)
24	02/12/2014	EEF	PRÉ-II (5 anos)	05min14seg	Contação de História feita pelas crianças a partir do livro disponibilizado pela escola

Fonte: coleta de dados. Elaboração da autora (2015).

Notamos que, nas turmas do maternal-II e pré-I, alguns assuntos se repetem, como *falar sobre os brinquedos, final de semana natal*. Em ambas as turmas foram utilizadas

<sup>39</sup> CMEI Sonho Meu, localizado no bairro Pinheirinho - Francisco Beltrão.

<sup>40</sup> Escola Ensino Fundamental, 15 de Outubro, localizada no bairro Jardim Floresta- Francisco Beltrão.

contação de histórias, mas apenas em um dia, enquanto que no pré-II a “Roda” é um recurso utilizado para contar as histórias relacionadas ao conteúdo trabalhado.

Nas turmas de maternal-II e pré-I, as RCs são realizadas duas a três vezes na semana, e no pré-II, é realizada, em média, quatro vezes por semana, com o intuito de começar a aula com a contação de histórias.

Após contextualizarmos nosso leitor a respeito do âmbito da pesquisa e das formas e condições em que foi realizada, pretendemos analisar quais as concepções apresentadas pelas professoras que atuam nas turmas em que foram efetuadas as gravações das RCs. À vista disso, o próximo subtítulo estará respaldado pela análise do material empírico.

### **1.5 Papel e organização da Roda de conversa**

A RC apresenta-se como importante instrumento didático/pedagógico que pode possibilitar o trabalho com a linguagem verbal e constitui-se como prática desencadeadora da aprendizagem. Essa prática é utilizada de modo permanente no âmbito escolar da EI e, frequentemente, a Roda organiza-se em formato de círculo, característica que marca a intencionalidade democrática da proposta. No entanto, questionamo-nos: até que ponto a atividade garante a instauração de um processo democrático no dia a dia da instituição?

Como espaço democrático, a RC permite ao professor romper com um posicionamento rígido e o torna participante e coordenador da conversa, sem, no entanto, impor suas ideias ao grupo, rompendo ou subestimando a capacidade infantil de elaborar propostas e opiniões.

De Ângelo (2006) aponta a RC como mecanismo que propicia um “diálogo horizontal” no processo educativo, estabelece uma relação dialética na formação de um conhecimento coletivo, considerando o saber popular alicerçado ao saber crítico e científico. Enfim, essa prática, para ser concretizada em sua identidade democrática, deve estar enraizada a uma pedagogia da infância que reconhece a complexidade do universo infantil e propõe uma educação para humanização.

De acordo com Moura (2014), a RC, tem como finalidade primeira a interação verbal. A prática apresenta-se com um momento ímpar de partilha, porque implica um exercício de escuta e de fala, em que se agregam vários interlocutores, e os momentos de escuta são mais numerosos do que os de fala. Cada participação é construída por meio da interação com o outro, seja para complementar, discordar, ou para concordar, reafirmar a ideia. Conversar, nesse contexto, significa compartilhar.

Pressupomos que tenha de se estabelecer como espaço dialógico, tal qual Bakhtin (1997,

p.346) define o dialogismo – como “as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados”. Destacamos esse conceito como essencial na análise da RC, porque a situa como uma instância que promove a circulação de significações – da educadora e das crianças – num movimento capaz de atuar na formação das consciências, pelos conteúdos culturais que podem emergir nas interações historicamente situadas.

Como se organizam as RC, das escolas do contexto da pesquisa, para transmitir os saberes culturais e possibilitar a expressão de todos os envolvidos nesse movimento? Essa prática garante, de fato, um discurso polifônico (BAKHTIN, 2006), aberto à alteridade e ao encontro/confronto das vozes das crianças, com suas perspectivas e pontos de vistas diferentes? Possibilita à criança conhecer a visão de mundo do outro, pela imersão na interação verbal? Como potencializar esses momentos para a valorização das vozes infantis e dos contextos em que elas se constroem, numa perspectiva de formação que leve a criança a pensar sobre questões da realidade, de maneira dinâmica, concreta e crítica, ensinando e instigando questionamentos.

Tais reflexões remetem ao modo como as professoras concebem e organizam a RC no seu trabalho diário com a formação das crianças. Por meio de entrevistas<sup>41</sup> direcionadas as professoras (apêndice 2), elas nos relataram como compreendem a finalidade e a organização da RC. As professoras do maternal-II e pré-I salientam o *papel da RC*, apontando alguns aspectos:

- Desenvolvimento da oralidade, fala e expressão;
- Perceber a timidez.

Na turma do pré-II, destacam a finalidade mais direcionada ao ensino dos conteúdos escolares, com ênfase nos seguintes elementos:

- Iniciar a aula com leitura, para retomar os conteúdos aprendidos e iniciar o novo;
- Tornar a aula mais gostosa e atrativa.

Nas falas das professoras atuantes nas turmas Maternal-II e pré-I, identificamos que as RCs são realizadas com a finalidade de desenvolver a interação e a expressão da criança, como um espaço para falar e compartilhar saberes de seu cotidiano, e as temáticas escolhidas, geralmente, relacionam-se a algo da realidade da criança. Na fala da professora do pré-II, notamos uma preocupação maior com a transmissão dos conteúdos escolares, aliados aos temas para a sistematização na RC. A atividade apresenta-se como um recurso didático para

---

<sup>41</sup>As entrevistas foram realizadas mediante organização de um roteiro (apêndice 1), foram testadas em sujeitos que exercem atividades na EI. Agradecemos as professoras Mariane Bertonceli e Rosangela Montanari que contribuíram para o teste, permitindo que avaliássemos a pertinência das questões.

que a professora identifique os conhecimentos prévios dos alunos.

No que se refere à *organização da RC*, as professoras do maternal-II e pré-I argumentam que:

- É realizada em formato de círculo para que todos se vejam, isso facilita a interação, as crianças aprendem a ouvir e socializar;
- É estabelecida uma sequência, para que as crianças aprendam ouvir o outro e respeitar;
- Ocorre a partir de conteúdos previstos pelo currículo (planejamento). Nesse objetivo, exige um nível de respostas mais direcionadas;
- Também há a inserção de temas livres, em que se permitem respostas mais espontâneas.

Na turma do pré-II, a professora salienta que:

- A organização prevê que cada criança fale sobre o conteúdo;
- Às vezes as crianças fogem do conteúdo proposto;
- Cada um tem sua vez, levanta a mão para falar (nem todas falam, mas aprendem a expor opinião).

A organização espacial é realizada em formato de círculo nas três turmas, com a intenção de que as crianças possam se ver, pois esse aspecto pressupõe interação. A organização prevê um momento para que todos possam falar, com base no assunto eleito pela professora. As professoras, geralmente, seguem uma sequência para as crianças falarem, a fim de evitar um tumulto em sala de aula, mas, para a professora do pré-I, a sequência pode ser modificada, de acordo com as interações das crianças e necessidade que sentem de falar.

Os depoimentos demonstram que as professoras conhecem as *contribuições da RC*. Elas destacam, principalmente, os momentos de interação, em que podem ouvir as crianças e identificar seus conhecimentos prévios, a ampliação de seu vocabulário, suas dificuldades, com ênfase nos aspectos avaliativos. Retratam a possibilidade da expressão da criança, momento em que podem expor o que sentem, o que pensam, ou seja, é possível conhecer o aluno. Na turma do pré-II, identificamos que a RC é utilizada, principalmente, como mecanismo para trabalhar leitura de histórias, para cativar a atenção da criança e relacionar a história ao conteúdo do planejamento. Além disso, a Roda é concebida de forma geral como um instrumento para que a criança possa aprender a ouvir e falar, perder a timidez e estimular o desenvolvimento cognitivo.

Do mesmo modo como a RC necessita desenvolver a interação, também precisa

cumprir seu papel de dispositivo democrático de acesso ao conhecimento escolar. O diálogo deve servir para que o saber sistematizado venha a fazer parte do repertório de criança, para que, nas próximas RCs, ela tenha contribuições diversas, uma vez que a natureza da RC pressupõe esse movimento dialético da passagem do senso comum ao conhecimento historicamente construído.

A RC, como instrumento de trabalho com a linguagem verbal na EI, temo papel de provocarna criança a elevação de seus conhecimentos, a partir do processo de interação, considerando que, a linguagem verbal é responsável pela mediação do sujeito com o mundo, que é através dela que nos humanizamos.

Condiderando o papel constitutivo da linguagem no processo de humanização, no próximo capítulo apresentaremos os elementos teóricos da perspectiva dialógica da linguagem e da psicologia histórico-cultural, a fim de compreendermos o processo de formação da consciência, e o papel da escola frente à constituição do ser criança. Os pressupostosteóricos indicados a seguir fundamentaram nosso olhar para as RC e a análise do material empírico.

## CAPITULO II

### A LINGUAGEM E A CRIANÇA

A linguagem é tão antiga quanto a consciência - a linguagem é a consciência real, prática que existe para os outros homens, e, portanto, existe para mim mesmo e, exatamente como a consciência, a linguagem só aparece com a carência, com a necessidade de intercâmbios com os outros homens [...] *A consciência é, portanto, de início, um produto social e o será enquanto existirem homens* (MARX; ENGELS, 1998, p.24-25, grifo nosso).

O movimento inicial da pesquisa – com o estudo da infância, da criança e da EI; os estudos sobre as práticas de linguagem, em especial, a RC na EI; e a aproximação ao campo da pesquisa, com a apresentação das instituições que a contextualizam e a interlocução com as professoras sujeitos da pesquisa – evidenciou-nos a linguagem como categoria fundante do desenvolvimento humano.

A criança, compreendida como sujeito social e histórico, constitui-se nas relações que estabelece com o mundo e com a cultura a que tem acesso. Essas relações promovidas a partir da linguagem é que levam ao processo de humanização. A RC, como prática de linguagem verbal frequentemente adotada na EI, apresenta-se como instância para tal humanização, especialmente por ter intencionalidades pedagógicas diretamente ligadas à interação entre os sujeitos.

Tais ponderações nos conduzem a analisar o papel da linguagem verbal na constituição/formação humana. Assim, neste capítulo, desenvolveremos nossa reflexão sobre a linguagem, com base na perspectiva histórico-cultural de Vigotski e na teoriadialógica, de Bakhtin. Apresentaremos, também, a RC como gênero discursivo, a partir da teoria de Bakhtin, de forma a categorizá-la como um enunciado real, vivo e tenso na esfera educativa da EI.

#### **2.1 A linguagem no processo de constituição da consciência**

Como pesquisamos sobre a RC na EI, momento formativo privilegiado para a criança, pelas interlocuções que o contexto cultural dessa etapa escolar propicia, buscamos compreender os fatores e circunstâncias que concedem à linguagem o papel crucial que desempenha na formação humana, portanto, da criança.

Para Marx e Engels (1998), a linguagem é instrumento para a construção da consciência humana. O materialismo histórico considera a linguagem e o trabalho como elementos que constituem o processo de transformação histórica do homem em sujeito

social, por meio dos quais ele se diferencia do animal. Pelo trabalho, ele modifica a natureza, de acordo com suas necessidades, em razão das quais precisou se comunicar e estabelecer vínculos sociais, desenvolvendo a linguagem.

Nesse sentido, são os homens que determinam os meios de produção, para atender a interesses específicos, como aponta Marx (1983):

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida (MARX, 1983, p. 149).

Engels (1999), na obra, *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*, destaca como o trabalho, enquanto atividade propriamente humana, possibilitou a evolução histórica do macaco em ser humano, e que, justamente, a utilização de instrumentos fez com que, em milhares de anos, o macaco adquirisse a postura ereta, manipulasse a mão em formato de pinça, enfim, desenvolvesse os sentidos e se modificasse, transformando-se e transformando a natureza de acordo com suas necessidades. Engels (1999) acrescenta que, junto ao trabalho, a linguagem foi decisiva na constituição da consciência humana, e que foram principalmente esses dois estímulos que influenciaram progressivamente a transformação do cérebro do macaco em cérebro humano.

O desenvolvimento do cérebro e dos sentidos a seu serviço, a crescente clareza de consciência, a capacidade de abstração e de discernimento cada vez maiores reagiram por sua vez sobre o trabalho e a palavra, estimulando mais e mais o seu desenvolvimento. Quando o homem se separa definitivamente do macaco, esse desenvolvimento não cessa de modo algum, mas continua em grau diverso e em diferentes sentidos, entre os diferentes povos e as diferentes épocas, interrompido mesmo às vezes por retrocessos de caráter local ou temporário, mas avançado em seu conjunto a grandes passos, consideravelmente impulsionado e, por sua vez, orientado em um determinado sentido por um novo elemento que surge com o aparecimento do homem acabado: a sociedade (ENGELS, 1999, p.12-13).

Engels (1999) não se refere ao homem acabado como pronto, mas em constante evolução, constituído historicamente pelas suas relações sociais realizadas através da linguagem e do trabalho, apontados pelo autor como determinantes para o desenvolvimento humano. Eis, pois, a grande diferença entre os animais e o homem, a capacidade de

comunicar-se conscientemente, mediante palavras articuladas e, assim, poder intencionar e planejar sua prática, isto é, o homem é o único ser capaz de sistematizar seu trabalho antes de executá-lo. Essa sistematização somente é possível pela ação da linguagem e do pensamento.

Marx (2008, p.47), ao afirmar que “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.” refere-se ao homem como ser que se constitui a partir de seu contato e interação com a cultura humana e destaca que o trabalho, como modo de produção da vida material, configura a vida social, política e intelectual do sujeito.

Na mesma linha de pensamento, para Vigotski (2009), a articulação entre a linguagem e o pensamento surge de uma necessidade de comunicação que é especificamente humana e foi gerada durante a atividade laboral. Nesse sentido, o trabalho é um exercício que exige a utilização de instrumentos que possibilitam ao sujeito transformar a natureza, mas, por meio dele, também surge a necessidade de intercâmbio social, que permite estabelecer ações planejadas de maneira coletiva.

Leontiev (2004) situa o papel dos “instrumentos” no desenvolvimento histórico da humanidade, tanto no processo de “hominização”, como na transformação da natureza. O autor salienta a função da linguagem enquanto um sistema de signos que impulsionou a transformação do sujeito e de suas formas de organização social.

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnam nesse mundo. Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma em cada geração, pela aprendizagem da língua. O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber. Está fora de questão que a experiência individual de um homem por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil. De fato, o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes (LEONTIEV, 2004, p.284).

Com essa afirmação, Leontiev reforça a importância da interação social para a apropriação do mundo material e simbólico, pois é no contato com o outro e com cultura que o sujeito constitui enquanto ser social.

Também nessa perspectiva, Bakhtin ressalta a relação, constitutiva entre linguagem humana e organização social, quando afirma que:

[...] não basta colocar face a face dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se. A consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social (BAKHTIN, 2006, p. 33).

Seguindo esse mesmo viés, Luria (1986), em suas últimas conferências, destaca que o homem se distancia do animal, na medida em que se apropria da linguagem como um sistema de signos, aliada ao trabalho como atividade laboral que requer a utilização de instrumentos, que impulsionam a transformação da natureza e, conseqüentemente, modifica o comportamento humano, levando o sujeito à formação da consciência. Para Luria

Pode-se supor que a palavra, nascida do trabalho, e da comunicação por este gerada, nas primeiras etapas da história encontrava-se estreitamente enlaçada com a prática, isolada desta não teria ainda uma verdadeira existência independente. Dito de outra forma, nas primeiras etapas do desenvolvimento da linguagem a palavra possuía um caráter *simpráxico*. Pode-se pensar que, nas etapas da pré-história humana, a palavra recebia sua significação somente inserida na atividade prática concreta. Quando o sujeito realizava algum ato laboral concreto, elementar, juntamente com os outros indivíduos, a palavra entrelaçava-se com este ato. (LURIA, 1986, p.28)

Por conseguinte, no processo de evolução histórica do homem, o trabalho e a linguagem foram os dois principais determinantes da constituição e desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Logo, o processo de humanização é originário da atividade coletiva mediada por signos, quer dizer, pela interação social.

Sirgado(2005), estudioso da teoria de Vigotski, argumenta que, aparentemente, a espécie humana tem certa desvantagem em relação à espécie animal. Inicialmente, nossas funções biológicas prematuras nos tornam dependentes de outros membros da espécie. No entanto, essa condição de inferioridade e prematuridade do bebê humano não constitui uma perda ao seu desenvolvimento; ao contrário, trata-se de um benefício, uma vez que lhe permite ser *educado*, ou seja, que possa apropriar-se da experiência cultural da espécie *humana*, para devir um ser *humano*. ‘‘A história do ser humano implica um novo nascimento, o cultural, uma vez que só o nascimento biológico não dá conta da emergência dessas funções definidoras do ser humano’’ (SIRGADO, 2005, p.47).

Diante disso, nós, como membros da espécie, ao nascermos, somos dependentes dos outros membros de nossa espécie, e isso faz com que, através do processo de interação social, tenhamos de ser educados. Para tanto, nossas funções psíquicas elementares, de ordem biológica, necessárias para a sobrevivência, não permitem que nos tornemos humanos na integralidade. A apropriação da linguagem marca nosso nascimento social (VIGOTSKI, 2009), uma vez que é a partir desse sistema de signos que realizaremos a mediação com o mundo. A linguagem é responsável pelo desenvolvimento das funções psíquicas de ordem superior, especificamente humanas e necessárias à evolução da espécie. Assim, as funções superiores (abstração, generalização, atenção voluntária, memória lógica, projeção, imaginação, criação) são fruto da atividade social, mas são também resultado de conversões feitas com a participação de funções elementares (herança biológica) e com o conjunto de artefatos semióticos constituídos historicamente nos espaços sociais.

Nessa perspectiva, a RC, como espaço de interação verbal, promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e, por sua vez, é instrumento de humanização. Assim, para compreendermos a RC, enquanto momento privilegiado para mediações, trataremos a seguir do conceito de mediação semiótica.

### **2.1.1 Mediação Semiótica**

Conforme esboçamos anteriormente, a linguagem, enquanto sistema de signos regula a atividade do homem, e a RC, na qualidade de esfera de trabalho com a linguagem verbal consiste em uma atividade mediadora de conhecimento, por conseguinte conduz à humanização da criança. Para tanto, cabe elucidar o conceito de mediação semiótica, a fim de compreendermos o papel da palavra na constituição da consciência.

Vigostki (2009), profundo pesquisador da linguagem e fundador dos pressupostos histórico-culturais, fundamenta-se na filosofia marxista e elabora uma psicologia dialética que explica o desenvolvimento humano a partir da mediação semiótica. Em sua perspectiva, a possibilidade de o homem operar mentalmente sobre o mundo somente ocorre por um processo de representação mental que substitui os objetos do mundo real, papel que é desempenhado pelos signos, elementos que representam os objetos, eventos e situações no plano do intelecto, do pensamento, pela mediação.

A utilização de signos, ao mesmo tempo que é humanizadora, é característica exclusivamente humana, e a palavra é o elemento que faz essa mediação com o mundo, ao permitir a reconstrução interna de uma operação externa, como a possibilidade de relacionar-

se com o significado das ações e coisas, mesmo fora de seu momento de ocorrência ou de sua presença. Esse processo inicia com a apropriação da linguagem, pela criança (VIGOTSKI 2009; LURIA, 1986).

Para Vigotski (2009), a linguagem é o sistema simbólico básico de todos os grupos humanos e é apropriada pelos sujeitos no grupo cultural em que se desenvolve. Com essa apropriação, ele passa a internalizar os elementos da cultura.

Para Luria (1986) e Vigotski (2009), a palavra “substitui” idealmente o objeto e tem funções de conceptualização, de generalização, com que desencadeia atividades de análise e o “introduz em um sistema de complexos enlaces e relações” (LURIA, 1986, p. 36). Além disso, “executa um trabalho automático de análise do objeto que passa despercebido para o sujeito, transmitindo-lhe a experiência das gerações anteriores, experiência acumulada na história da sociedade” (LURIA, 1986, p. 37). Assim, o mundo material é representado pela palavra, como signo responsável por transmitir às novas gerações a herança cultural acumulada pela humanidade.

Para Bakhtin (2006), a existência da atividade mental decorre da constituição dos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. A formação da consciência humana é fruto de um processo de mediação semiótica, e, “se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada” (BAKHTIN, 2006, p.32).

Vigotski (2009) assim destaca a função da palavra na formação da consciência humana:

Se a consciência, que sente e pensa, dispõe de diferentes modos de representação da realidade, estes representam igualmente diferentes tipos de consciência. Por isso o pensamento e a linguagem são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. Se “a linguagem é tão antiga quanto a consciência”, se “a linguagem é uma consciência prática que existe para outras pessoas e, conseqüentemente para mim”, se a “maldição da matéria, a maldição das camadas móveis do espírito paira sobre a consciência pura”, então é evidente que não é um simples pensamento, mas toda a consciência em seu conjunto que está vinculada em seu desenvolvimento ao desenvolvimento da palavra (VIGOTSKI, 2009, p.486, destaques do autor).

Por essa argumentação, Vigotski (2009) deixa evidente que a consciência representa a realidade pela linguagem e sua relação com o pensamento. A linguagem é o elo entre os sujeitos, e que tudo a consciência representa é propriedade da palavra.

Para Vigotski (2009, p.486), “a palavra é o microcosmo da consciência humana”,

épor ela, e a partir dela que a consciência se constitui, porque a palavra, pelo seu conteúdo, contém os significados. Para Vigotski (2009, p.398), “o significado da palavra é uma unidade indecomponível de ambos os processos, não se sabe se é um fenômeno da linguagem ou do pensamento” Ele acrescenta que “a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio”. Assim, o significado é elemento constitutivo da palavra. “É a própria palavra vista no seu aspecto interior”.

Bakhtin, nessa mesma direção, compreende a palavra como material semiótico, constituidor da consciência humana.

Isso determinou o papel da palavra como *material semiótico da vida interior, da consciência* (discurso interior). Na verdade, a consciência não poderia se desenvolver se não dispusesse de um material flexível, vinculável pelo corpo. E a palavra constitui exatamente esse tipo de material (BAKHTIN, 2006, p.35, grifos do autor).

Percebemos que tanto Bakhtin como Vigotski situam a palavra como elemento constitutivo que funda e qualifica as funções cognitivas humanas, com o aporte dos significados culturais que carrega.

A esse respeito, são pertinentes as palavras de Martins (2010, p.133):

A palavra é, fundamentalmente, uma forma socialmente elaborada de representação, e para que os indivíduos se apropriem dela é necessária a mediação de outros. Sua função generalizadora radica na vida social, nos intercâmbios entre os homens e os objetos pela mediação de outros homens.

Oliveira (1995) descreve mediação como “um processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; essa relação deixa, então, de ser direta e passa a ser intermediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 1995, p.26). Assim, as relações que o homem estabelece com o ambiente social não acontecem de maneira direta, mas mediada. Essas mediações ocorrem através de ferramentas auxiliares da atividade humana e podem ser classificadas como instrumentos e signos. Através dessas ferramentas, o homem desenvolve suas funções psicológicas superiores, que o tornam capaz de planejar sua própria ação e controlar seu comportamento.

Vigotski (2007) assim apresenta a relação entre instrumentos e signos:

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de

maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho (VIGOTSKI, 2007, p.52).

Para a apropriação e operação com signos, há um movimento que Vigotski (2009) assinala como existência de uma trajetória do pensamento desarticulado da linguagem e a trajetória da linguagem desvinculada do pensamento, mas que, em certo momento do desenvolvimento filogenético, essas duas linhas se cruzam, e o pensamento torna-se verbal e a linguagem intelectual. Como afirma o autor,

[...] a descoberta mais importante sobre o desenvolvimento do pensamento e da fala na criança é a de que, num certo momento, mais ou menos aos dois anos de idade, as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, cruzam-se e coincidem para iniciar uma nova forma de comportamento muito característica do homem (VIGOTSKI, 2009, p. 130).

Dessa condição, decorre um grande passo na humanização. Ou seja, antes da apropriação da linguagem, a criança encontra-se numa fase pré-linguística do pensamento e pré-intelectual da linguagem em que a utilização de instrumentos é realizada a partir de uma inteligência prática, semelhante à dos animais, e a criança dirige suas ações principalmente impulsionada pelas percepções e emoções. Vigotski (2007) destaca que o aparecimento do pensamento verbal e da linguagem como sistema de signos representa o momento decisivo no desenvolvimento da espécie humana, pois é a partir dele que o biológico transforma-se em sócio-histórico. Em suas palavras,

O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem (VIGOTSKI, 2007, p.12).

Para Vigotski (2009), quando a criança se apropria da linguagem, um sistema de signos criados historicamente pela espécie humana, ela também se torna humana. Por isso, a criança não pode ser concebida como um sujeito simplesmente biológico que segue leis de maturação, mas, sim, como um sujeito social que tem seu desenvolvimento impulsionado por um processo de aprendizagem mediado por signos, que possibilitam acesso e apropriação da cultura elaborada pelas gerações precedentes. Assim, a aquisição da linguagem marca o “nascimento social” da criança que, conseqüentemente, humaniza-se.

Nesse sentido, quando a criança se apropria da linguagem, ela modifica seu comportamento e torna-se capaz de planejar, categorizar, memorizar, internalizar, entre

outras funções psíquicas superiores que são especificamente humanas e que são desenvolvidas a partir da linguagem.

No desenvolvimento filogenético, a espécie humana utiliza instrumentos para modificar a natureza, pelo processo de trabalho, e modifica-se a si mesma, constituindo-se. Vigostki (2009) refere-se ao desenvolvimento ontogenético afirmando que, ao apropriar-se da linguagem, a criança modifica-se e humaniza-se. Para o autor, a criança, antes de dominar o sistema de signos da linguagem verbal, tem uma linguagem prática e, portanto, não realiza o processo de ideação, que significa operar com elementos ausentes ao seu campo visual. Quando se apropria da linguagem, o pensamento da criança deixa de ser prático, torna-se pensamento verbalizado, e ela passa a dominar um sistema de códigos (signos) que interferem nas suas ações, que passam a ser planejadas por uma função psíquica.

Nessa mesma direção, Luria (1986) salienta que:

O desenvolvimento da linguagem na ontogênese da criança não transcorre dentro do processo de trabalho para o qual ela está preparada; transcorre no processo de assimilação da experiência geral da humanidade e da comunicação com os adultos. No entanto, a formação ontogenética da linguagem é também, em certa medida, a emancipação progressiva do contexto simprático e a elaboração de um sistema sinsemântico de códigos (LURIA, 1986, p.29).

Para Vigotsky (2007), o marco do desenvolvimento cognitivo, que dá origem às formas verdadeiras de inteligência humana, ocorre quando a fala e a atividade prática, até então com dois cursos do desenvolvimento internamente independentes, convergem. Assim, a criança, ao desenvolver a linguagem, não se apropria de um instrumento para, simplesmente, transmitir o que pensa, pois é justamente o contrário, é a fala que impulsiona o pensamento. O autor afirma que:

Antes de controlar o próprio comportamento a criança começa a controlar o ambiente com ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento. A criação dessas formas caracteristicamente humanas de comportamento produz, mais tarde, o intelecto e constitui a base do trabalho produtivo: a forma especificamente humana de uso de instrumentos (VIGOTSKI, 2007, p. 12).

Com relação à ontogênese, Vigotski (2009) conclui que, inicialmente, quando a criança entra em contato com o mundo social, ela também tem uma linguagem emocional semelhante à dos macacos, portanto, o pensamento e a linguagem no desenvolvimento

ontogenético têm raízes genéticas diferentes. Então, durante e no desenvolvimento da fala, a criança passa por um estágio pré-intelectual e, o desenvolvimento do pensamento, pelo estágio pré-verbal.

O autor ressalta que o “significado da palavra só é fenômeno do pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa (VIGOTSKI, 2009, p.398). Vigotski supera os postulados das demais correntes psicológicas, linguísticas e semânticas que concebiam a ligação entre o significado e a palavra através de cadeias associativas.

Nos fundamentos da perspectiva histórico-cultural “O pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza”(VIGOTSKI, 2009, p.409), assim, a palavra cumpre um papel fundamental, não apenas no desenvolvimento do pensamento, mas, no desenvolvimento histórico da consciência como um todo.

Diante do esclarecimento sobre o papel da palavra na formação da consciência, compreendemos a RC como espaço de circulação da palavra, conseqüentemente, esfera de movimentação de visões de mundo, de cultura e de ideologias, visto que, toda palavra carrega em si um universo axiológico que implica a constituição humana. Para tanto, trataremos na seqüência, do conceito de ideologia, imprescindível para o entendimento da natureza formativa da RC.

### **2.1.2 Palavra e ideologia**

A palavra da criança, na RC, reporta a um universo complexo e peculiar, a singularidade infantil, do mesmo modo como a fala do professor é reflexo de um sistema social, e somos levados a refletir sobre a formação da criança no contexto social ideológico da RC.

Para Bakhtin, “a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social”(BAKHTIN, 2006, p.32). Assim, o signo e a situação social são elementos intrinsecamente vinculados. O signo é permeado e constituído pela ideologia construída socialmente. Com base na arquitetura bakhtiniana, o Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe) (2013) compreende a ideologia como:

[...] essa dupla face que faz com que o signo se mantenha na história e também se transforme na interação verbal. Podemos definir a ideologia, portanto, como um conjunto de valores e de ideias que se constitui através

da interação verbal de diferentes sujeitos pertencentes a diferentes grupos socialmente organizados na história concreta (GEGe,2013, p59-60).

A ideologia caracteriza a palavra, a palavra que movimenta a história, que traduz a cultura vivida e transformada ao longo da evolução da humanidade. Essa ideologia é fruto de um conjunto de princípios formados por um grupo cultural, e isso se reflete nas concepções de mundo de cada sujeito, por isso, a RC, releva a ideologia do sistema social a que a criança tem acesso, mas, também, incorpora toda a singularidade infantil.

Bakhtin (2006, p.34) ressalta que a consciência é produto dos signos criados historicamente através de relações sociais organizadas. Os signos sustentam a consciência individual, são “a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis”. A consciência refrata a comunicação ideológica da interação semiótica constituída socialmente ao longo da humanidade.

Para Bakhtin (2006), todo signo é ideológico, portanto, sistemas simbólicos representam a ideologia e, conseqüentemente, são contornados por ela. Para o autor, “A palavra é signo ideológico por excelência”(BAKHTIN, 2006, p.17), ou seja, todo conteúdo ideológico carrega significados que remetem a algo fora de si mesmo, que lhe é exterior, assim, “tudo que é ideológico é um *signo*. *Sem signos não existe ideologia*”(BAKHTIN, 2006, p.29, grifos do autor).

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. Nesse sentido, a realidade do signo é totalmente objetiva e, portanto, passível de um estudo metodologicamente unitário e objetivo. Um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior (BAKHTIN, 2006, p.31).

Assim, a imagem, a palavra, o gesto, representam materialmente a ideologia constituída por um grupo, refletem e refratam valores sociais idealizados ao longo da história. Os valores, os saberes, os olhares das crianças traduzidos na RC, representam uma herança cultural, da qual os sujeitos se apropriaram e modificaram, uma vez que cada fala é um retrato da realidade, mas, também, algo singular, próprio de cada sujeito. A partir dessa linha teórica, a palavra apresenta-se como um elemento que se firma em toda e qualquer criação ideológica, como uma pintura artística, uma peça musical, um romance, uma vez que, qualquer que seja a

manifestação ideológica não pode operar sem o uso da palavra.

A ideologia permeia toda linguagem e a modela, portanto, a consciência é ideológica, produto da ideologia construída na interação semiótica de um grupo social. Como afirma Bakhtin, “se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada” (BAKHTIN, 2006, p.31).

Se a língua é determinada pela ideologia, a consciência, portanto o pensamento, a “atividade mental”, que são condicionados pela linguagem, são modelados pela ideologia. Contudo, todas estas relações são inter-relações recíprocas, orientadas, é verdade, mas sem excluir uma contra-ação. O psiquismo e a ideologia estão em “interação dialética constante”. Eles têm como terreno comum o signo ideológico: “O signo ideológico vive graças à sua realização no psiquismo e, reciprocamente, a realização psíquica vive do suporte ideológico” (BAKHTIN, 2006, p.17).

Considerando essa perspectiva teórica, no contexto da RC, as crianças trazem para o diálogo elementos da cultura a que têm acesso, quer dizer, as crianças já trazem para a Roda um olhar valorativo sobre o assunto discutido, e, no processo interativo elas vão constituindo novas ideias, ou seja, a atividade mental da criança transforma-se, para modificar ou reafirmar suas concepções. Novas ideologias vão ganhando espaço no processo de interlocução.

De acordo com Bakhtin, o signo não somente representa parte de uma realidade, como ele pode refletir fielmente essa realidade ou distorcê-la, apresentar diferentes pontos de vistas sobre a mesma situação, pois todo signo está exposto a critérios de análise ideológica. O domínio do ideológico imbrica-se com o domínio dos signos, pois, onde existe signo, há conteúdo ideológico.

Na perspectiva bakhtiniana, a criação ideológica não pode ser compreendida a partir da consciência individual, seja como resultado de uma acumulação de reações psicofisiológicas, ou como resultado de explicações metafísicas da mente. A criação ideológica é ato material e social, assim, a consciência individual repleta de signos, é envolvida por conteúdo axiológico, ou seja, permeada por valores que prevalecem de acordo com a organização social (BAKHTIN, 2006). Nesse prisma, o aspecto social e ideológico é determinante na formação da consciência individual, porque o desenvolvimento das operações psíquicas não é natural, mas influenciado pelas atividades humanas organizadas socialmente.

[...] todos os produtos da criatividade humana nascem na e para a sociedade humana. Definições sociais não são aplicáveis de fora para dentro, como no caso dos corpos e substâncias naturais – *formações ideológicas são intrinsecamente, imanentemente sociológicas* (BAKHTIN, 1926, p.02).

A linguagem é expressa pela palavra e pela ideologia do indivíduo. É ilusão acreditar na existência de enunciados neutros. As crianças, sujeitos da linguagem, não se apropriam de sons isolados, mas, sim, dos significados que eles representam no movimento dialógico. Assim, o sujeito da linguagem se configura nos valores e conceitos impressos no grupo social a que pertence.

A palavra, nessa linha teórica, é encarada como o modo mais puro das relações socialmente organizadas, pois toda palavra exerce sua função de signo e atua como fenômeno ideológico na representação da realidade. De acordo com Bakhtin,

[...] a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto claro que a palavra será sempre o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. [...] A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. (BAKHTIN, 2006, p.40)

Concordamos com Bakhtin, quando ele aponta a palavra como elemento indicativo das transformações sociais. Na RC, percebemos nas falas das crianças traços valorativos que revelam uma infância diferente da qual vivenciamos. Assim, a palavra dita pela criança traduz o universo a que tem acesso, indica as transformações culturais que a infância sofre com as mudanças nas relações sociais. Na RCs<sup>42</sup>, por exemplo, as crianças demonstram como estão envolvidas em um contexto que preza pelo consumismo, como seus brinquedos estão ligados a uma cultura midiática. Do mesma maneira como o professor, por vezes, transmite valores, posturas, normas de condutas, que reproduzem a escola que a classe dominante idealiza para a classe trabalhadora, favorável à submissão e obediência, não à constuição da autonomia e libertação humana.

Para Bakhtin, o signo, por constituir-se pela refração do *ser* no *signo ideológico*, então, é fruto do confronto de interesses sociais em uma única comunidade semiótica, ou seja, o signo ideológico é formado pela luta de classes. Na perspectiva marxista de linguagem, construída por Bakhtin e pelo Círculo, a comunidade se utiliza do mesmo código ideológico de comunicação, mas essa linguagem serve a interesses divergentes. Portanto,

---

<sup>42</sup>Realizaremos análise de algumas questões ideológicas presentes nas RCs no próximo capítulo.

classes sociais antagônicas servem-se da mesma língua, mas o signo ideológico é contornado por interpretações de valor contraditórias. “O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes” (BAKHTIN, 2006, p,45).

A linguagem foi, historicamente, utilizada em favor da classe dominante para repercutir uma ideologia que propaga a desigualdade. Para Bakhtin (2006), as estratificações sociais da linguagem são determinadas por diversos valores axiológicos, expressos por diferentes sentidos. Como resultado do trabalho dessa multiplicidade de forças estratificadoras, a língua<sup>43</sup> não expressa palavras neutras, porque a linguagem<sup>44</sup> é carregada de intenções. Portanto, a língua não é um sistema abstrato de formas normativas, cada palavra traz em si um contexto com propósitos diversos.

Mediante essas reflexões, apontamos o papel constitutivo da palavra na formação da consciência, palavra que abarca uma série de posições ideológicas e que ganha vida no processo de interação, na circulação das vozes. A RC é momento privilegiado para tal movimentação. À vista disso, trataremos, na sequência, do movimento da interação verbal e do dialogismo na formação da criança e como esses princípios estão presentes nas RCs.

## **2.2 A interação verbal e o dialogismo constitutivos da linguagem e sua relação com a formação da criança**

A criança, como sujeito social, traz ideias, valores, concepções próprias, mas que foram constituídas através das relações sociais a que tem acesso, visto que é fruto da cultura em que está inserida. A partir da perspectiva histórico-cultural e da teoria dialógica da linguagem, apontamos que a humanização do *ser* ocorre por meio da interação, mediada pela linguagem. Sobre esta afirmação, a RC encontra-se na condição de espaço de interação, por conseguinte, de humanização. Na Roda, a criança expõe a singularidade infantil construída na totalidade das relações humanas, por isso, pretendemos, a partir de algumas análises do material empírico, pautadas na teoria exposta, elucidar o papel da interação verbal e do dialogismo no processo formativo da criança.

De acordo com Bakhtin(2000), a interação verbal é elemento determinante do desenvolvimento linguístico, pois a expressão é resultado desta interação, que tem origem sociológica produzida no processo de diálogo. Seguindo os pressupostos de Bakhtin sobre a

---

<sup>43</sup>Na perspectiva bakhtiniana, a língua é um legado histórico que representa a necessidade da espécie humana de comunicar-se. Constitui como uma atividade social, materializada na enunciação representada nos gêneros discursivos.

<sup>44</sup>A linguagem, para Bakhtin é um espaço de trânsito de ideologias, por representar as diversas formas de interpretar a realidade através de um sistema de signos.

interação verbal, GEGe (2013) salienta “[...] A interação é um evento dinâmico onde o que está em jogo são posições axiológicas, confrontos de valores sociais. A interação é, portanto, o diálogo ininterrupto que resulta desse confronto e que constitui a natureza da linguagem” (GEGe, 2013, p. 66).

Para Bakhtin (2006), as interações verbais se definem em relações estabelecidas durante o processo dialógico desprovido de neutralidade, realizado através da enunciação. A enunciação realiza-se no processo de interação verbal, constituindo-se por um contexto de produção de sentidos relacionados a uma situação imediata, mas, também, pela amplitude de vivências carregadas pelos sujeitos envolvidos na interação. Nas RCs, notamos como o processo de interação envolve uma relação em que as crianças produzem sentidos que extrapolam a dimensão verbal. As respostas criadas por elas também são fruto das experiências que trazem de outros espaços sociais, portanto constituem a enunciação.

Na RC<sup>45</sup> (RC-11<sup>46</sup>) realizada no Pré- I, sobre o passeio no horto florestal, as crianças falam sobre o que mais lhes agradou.

*P\_\_ Nós vamos fazer uma Roda de Conversa, e cada um vai falar do que mais gostou do passeio de hoje de manhã, a gente foi lá no viveiro onde ficam as mudinhas de árvore, as plantinhas.*

*AL\_\_ As plantinhas bebê.*

*P\_\_ É, as plantinhas bebê.*

*GB\_\_ As plantinhas mãe.*

As crianças começam a falar juntas, todas ao mesmo tempo.

*P\_\_ É, então vamos fazer assim, vamos seguir uma ordem, e cada um fala uma vez, e quando uma criança está falando, a outra fica em silêncio para poder ouvir, vamos combinar assim?*

*CRIANÇAS FALAM\_\_ Sim.*

*P\_\_ Vamos lá, então, vamos começar pela NC.*

*P\_\_ Do que mais você gostou do passeio de hoje de manhã, NC?*

*NC\_\_ Da árvore bebê.*

*P\_\_ Da árvore bebê. Que mais?*

*NC\_\_ Da mamãe, humm.*

*P\_\_ E a AL?*

*AL\_\_ Eu gostei mais de vê, de vê os passarinho cantando.*

*P\_\_ MJ?*

*MJ\_\_ De ver os sapos cantando.*

*P\_\_ Os sapos que moram na lagoa?*

*MJ\_\_ Sim.*

*IS\_\_ Um dia, quando o sapo tiver acordado, eu vou ir lá com ele.*

*P\_\_ Ah, sim, é que lá tinha o rapaz e a moça que cuidam de lá, e eles falaram que lá na lagoa a gente não podia ver nenhum sapo, porque o sapo tava...?*

*Crianças\_\_ Dormindo.*

*P\_\_ É o sapo tava dormindo, e é à noite que ele acorda e que ele vai comer.*

*ED\_\_ Mas não dá pra ir de noite.*

*MT\_\_ E o peixe não.*

<sup>45</sup>Com o intuito de relacionar as categorias teóricas ao objeto de pesquisa, utilizaremos episódios das RCs no decorrer do texto, cujos excertos serão destacados em itálico.

<sup>46</sup>Por questões éticas da pesquisa e visando preservar a identidade da criança, optamos por substituir o nome delas por abreviaturas, formadas com duas letras do seu nome.

P\_\_ *Mas a IS tá contando que ela quer ir à noite lá ver o sapo acordado, é isso IS?*  
 IS\_\_ *Sim.*  
 P2\_\_ *GL, e vc?*  
 GL\_\_ *Eu gostei do rio.*  
 P2\_\_ *GU?*  
 GU\_\_ *Do rio.*  
 HR\_\_ *Eu vi um rio desse tamanho e um tubarão.*  
 P2\_\_ *Lucas fala o que você mais gostou do nosso passeio.*  
 LC\_\_ *Eu gostei de tudo.*  
 P\_\_ *Fala de tudo, então.*  
 LC\_\_ *Não.*  
 P\_\_ *E o que mais gostou?*  
 IG\_\_ *O que eu mais gostei foi de voltar para creche.*  
 P\_\_ *Do bosque?*  
 IG\_\_ *(fica em silêncio).*  
 P\_\_ *E o GB?*  
 GB\_\_ *Eu gostei do golfinho.*  
 P\_\_ *Onde que você viu golfinho, lá?*  
 GB\_\_ *Na lagoa.*  
 AI\_\_ *Eu gostei de ir lá na floresta.*  
 P\_\_ *E o que você viu nessa floresta?*  
 AI\_\_ *Tinha passarinhos.*  
 LC\_\_ *Passarinho nada?*  
 AL\_\_ *Ô profe, quando o meu pai morava lá na outra casa, daíeu fui lá visitáele, daíeu fui dormi lá e tava tudo escuro, daí outro dia que e fui dormi lá e tava claro, tinha uma minhoca e uma perereca bem pequenininha.*  
 P\_\_ *O que que elas tavam fazendo lá ?*  
 AL\_\_ *É que a perereca não quer morar no mar, e ela tava lá na terra, e eu fiquei lá vê e a minha mãe foi para longe e fui lá pertinho e corri atrás dela.*  
 P\_\_ *E o que aconteceu quando você correu atrás dela?*  
 AL\_\_ *Nada.*  
 P\_\_ *Não aconteceu nada, ela não fugiu?*  
 AL\_\_ *Eu que corri atrás dela.*  
 AI\_\_ *Um dia lá na minha casa tinha uma perereca bem grande, mas eu não peguei ela.*  
 P\_\_ *Ela devia estar procurando alguma coisa para comer.*  
 AI\_\_ *Uma mosca.*  
 P\_\_ *Muito bem, por hoje, crianças.*

Nessa RC, as crianças criam interpretações singulares sobre o que viram no passeio. As mudinhas das plantas são chamadas de as “plantinhas bebês” por NC, o lago é denominado como rio por GL, AI designa o bosque como floresta, e o peixe é visto como tubarão por HR. Os comentários criados pelas crianças também são resultado de aprendizagens consolidadas anteriormente, que lhe permitiram realizar associações e comparações, por isso, a interação extrapola a relação face a face, envolve uma dimensão ampla constituída socialmente, contudo os comentários realizados pelas crianças não são explorados nem problematizados.

Nesse sentido, a enunciação extrapola o contexto imediato de produção da fala da criança, de modo que, até a construção de sua fala, ela adquiriu várias vivências, que lhe

possibilitou constituir suas concepções sobre determinado assunto. O conceito de enunciação tem lugar de destaque na teoria de Bakhtin, que aponta,

A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística (BAKHTIN, 2003, p. 121).

Na turma do pré-I (RC-09), as crianças conversam sobre seus animais de estimação, e podemos perceber as relações enunciativas de seus discursos, na RC.

*PI\_\_ Como vocês já viram lá na história do gato, que um animal doméstico que mora lá na casa da gente, mora dentro de casa ou pode ser no sítio também, porque é um animal doméstico, e agora cada um vai falar se tem ou se não tem um animal em casa, se tem um animalzinho doméstico ou lá no sítio, se tem alguém que mora no sítio que nem a MJ, né MJ?*

*MJ\_\_ Eu não moro no sítio.*

*PI\_\_ Não mora no sítio mais?*

*MJ\_\_ Minha mãe mudou, perto da casa da minha amiga Nati.*

*PI\_\_ E lá na casa do AD, tem o quê?*

*AD\_\_ Tem galinha.*

*PI\_\_ Tem galinha. E na casa da CR?*

*CR\_\_ Não tem nenhum.*

*PI\_\_ Não tem nenhum bichinho, e na casa da vó?*

*CR\_\_ Só tem vaca.*

*PI\_\_ Vamos ver a GB, tem algum animalzinho lá na tua casa?*

*G\_\_ A Bolinha e a Nequinho.*

*PI\_\_ Mas o que que elas são? Gato, cachorro?*

*GB\_\_ Cachorro.*

*PI\_\_ Cachorro, então a Bolinha e a Nequinho.*

*PI\_\_ E o JG?*

*JG\_\_ Eu tinha um, mas ele morreu.*

*PI\_\_ Morreu, e o que que você tinha lá?*

*JG\_\_ Cachorro. Só que daí eu vou comprar um outro.*

*PI\_\_ E você não tem mais peixe?*

*JG\_\_ Eu tinha, só que morreu um frio, também.*

*PI\_\_ Ah!*

*MT\_\_ O meu gato fugiu.*

*PI\_\_ E você não encontrou mais?*

*MT\_\_ Não.*

*PI\_\_ Agora vamos ouvir o GL, para a gente ver o que que ele tem lá na casa dele, se ele tem algum animal.*

*GL\_\_ Um cachorro.*

*PI\_\_ Um cachorro. E que nome tem o seu cachorro?*

*GL\_\_ Tobi.*

*PI\_\_ Tobi, e tem outros ou é só o Tobi?*

*GL\_\_ Tinha, só que a Nina eu vendi, só ficou o Tobi.*

(As crianças começam a falar todas juntas).

*PI\_\_ Crianças, vamos esperar um pouquinho, para a NC falar, que depois vocês falam.*

*NC\_\_ Eu tinha um passarinho, mas, ele fugiu.*

*PI\_\_ E ele voou foi lá pra floresta.*

P1\_\_ *E o GM, tem algum animal GM?*  
 GM\_\_ *Tem um cachorro.*  
 P1\_\_ *Mas como que se chama o cachorro do GM?*  
 GM\_\_ *Dois cachorros. O Requeis e o Chocolate.*  
 P1\_\_ *Requeis e Chocolate.*  
 GM\_\_ *E um passarinho.*  
 P1\_\_ *Que passarinho?*  
 GM\_\_ *Não tem mais passarinho.*  
 P1\_\_ *Não tem mais passarinho?*  
 GM\_\_ *Só um.*  
 P1\_\_ *E onde que eles ficam lá na tua casa?*  
 GM\_\_ *Em uma caixinha debaixo da escada.*  
 GM\_\_ *Mas os outros passarinhos morreram, só sobrô aquele.*  
 P1\_\_ *Vamos ouvir agora o FP falar se tem um animal na casa dele. Tem algum animalzinho na sua casa FP?*  
 FP\_\_ *Só cachorro.*  
 P1\_\_ *Só cachorro, e quantos?*  
 FP\_\_ *Um.*  
 P1\_\_ *Só um.*  
 FP\_\_ *O Bob morreu.*  
 P1\_\_ *E como que se chama o outro que tá na tua casa ainda?*  
 FP\_\_ *Scoob.*  
 P1\_\_ *Scoob. E o que que aconteceu com o Bob?*  
 FP\_\_ *O Bob, o Bob, o carro pegô ele.*  
 P1\_\_ *Há o carro pegô ele e bateu nele?*  
 FP\_\_ *Sim*  
 P1\_\_ *E o GL, vamos ouvir o que que tem lá na casa dele, tem algum animal lá na sua casa?*  
 GL\_\_ *Nenhum.*  
 P1\_\_ *Não tem nenhum, nem um passarinho?*  
 P1\_\_ *Não.*  
 P1\_\_ *E o IG, vamos ver o IG, você tem algum animal lá na sua casa, algum bichinho?*  
 IG\_\_ *Um cachorro.*  
 FP\_\_ *Todo mundo quase só tem cachorro.*  
 P\_\_ *Legal, crianças, os animais que vocês têm.*

Muitas das crianças relatam experiências similares, sobre a perda de seus animais de estimação. Quando JG fala que seu bichinho morreu, assim como NC, GM, e FP, também a MT, que relata a fuga do animalzinho de estimação, as crianças compartilham sentimentos, trazem experiências, falam sobre os diferentes animais, interagem sobre o assunto, produzindo sentidos singulares para experiências semelhantes.

O dialogismo, na RC, manifesta-se nessa relação que as crianças estabelecem entre si e com a professora, que é quem estimula a interação, quando compartilham a experiência de ter perdido seu animalzinho, ou quando discutem sobre o melhor momento de um passeio, os sentidos que são tão singulares mas constituídos socialmente a partir da relação com o outro.

A proposta apresentada por Bakhtin rompe com a concepção que concebe a linguagem como um objeto de estudo isolado. O círculo de Bakhtin, baseado em uma

proposta marxista de linguagem, busca a formação de uma corrente linguística que valorize as vozes dos sujeitos e suas manifestações discursivas, pelos conteúdos e sentidos empregados no contexto do discurso, entendido como “a língua em sua integridade concreta e viva”, isto é, no movimento da interlocução. A materialização da língua na interação vai além de aspectos linguísticos e abrange todo o contexto extraverbal (BAKHTIN, 2010, p.206).

[...] as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do discurso, ou seja, da língua enquanto fenômeno integral e concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda vida da linguagem seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.) está impregnada de relações dialógicas (BAKHTIN, 2010, p.208).

Na perspectiva de Bakhtin (2010), o dialogismo refere-se ao diálogo ininterrupto, nem sempre equilibrado e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que caracterizam um grupo cultural. A essência dialógica da linguagem pode ser compreendida, então, como as relações que se estabelecem entre discursos, que se reinventam, se transformam, a partir das diferentes vozes de uma dada comunidade linguística.

Na perspectiva do Círculo de Bakhtin, a língua não é entendida como um elemento pronto, uma vez que os sujeitos são vistos como frutos de um legado histórico construído humanamente, adquirem-na no processo social de comunicação verbal que possibilita o desenvolvimento da consciência humana. Ou seja, o funcionamento da linguagem só acontece mediante o movimento de trocas estabelecido entre um sujeito e outro, pois a constituição da língua se sustenta no social.

Na realidade, o ato da fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não poder ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. *A enunciação é de natureza social* (BAKHTIN, 2003, p.109).

Ressaltando a natureza social, Bakhtin (2006) propõe uma perspectiva de linguagem, pautada no materialismo dialético, em que a doutrina de base é a enunciação como realidade da linguagem e como estrutura sócio-ideológica, que tem um legado histórico e carrega conteúdos e valores plasmados de laivos ideológicos, na evolução linguística. Por isso, não

pode ser vista de maneira individual, mas, exclusivamente, sociológica.

Essa dimensão social da enunciação fica bem evidente na RC, como pudemos observar nos excertos exemplificados. Do mesmo modo, a circulação dos sentidos hauridos no social integra os enunciados das crianças, na interação verbal que a Roda propicia, ao mesmo tempo em que põe em movimento os sentidos singulares de cada criança.

Reafirmamos, portanto, o potencial da RC, como espaço que propicia o trabalho com a linguagem verbal na EI, de modo a promover a interação, o dialogismo e a valorização do enunciado da criança. Enunciado que se constitui em meio aos diferentes contextos de experiência social e das vozes que povoam as interações das crianças nos seus universos de existência. Cabe-nos, portanto, na próxima seção, tratar desses conceitos da teoria bakhtiniana, enunciado, enunciação e polifonia, que estão na essência da RC e são essenciais para a compreensão da natureza dialógica dessa prática.

### **2.2.1 Enunciado, enunciação e polifonia**

A perspectiva bakhtiniana de linguagem compreende o desenvolvimento humano como resultado das relações estabelecidas no âmbito social, por meio da linguagem. Por ela, o homem constitui-se a partir da interação verbal, logo, a constituição do sujeito é resultado de uma totalidade, de um conjunto de orientações axiológicas desse meio. Todavia, o enunciado reflete a singularidade humana, cada enunciado é único e irrepetível. Na RC, a movimentação das vozes infantins permite conhecermos a realidade daquele grupo de crianças, mas, também, permite que expressem características que são próprias de cada sujeito.

Para Brait (2005), na perspectiva bakhtiniana, a interação verbal estabelece-se como fonte de enunciados concretos, considerando os elementos históricos, sociais e culturais para a percepção efetiva do discurso entre os sujeitos. Outros aspectos também são considerados, como o horizonte social<sup>47</sup>, a compreensão e avaliação comum da situação que os envolvidos do discurso possuem, enfim, a interação verbal é configurada por diversos fatores que constituem a significação do enunciado.

Nessa perspectiva, o enunciado e as particularidades de sua enunciação configuram, necessariamente, o processo interativo, ou seja, o verbal e o não verbal que integram a situação e, ao mesmo tempo, fazem parte de um contexto maior histórico, tanto no que diz respeito a aspectos (enunciados,

---

<sup>47</sup> O horizonte social orienta os valores construídos na interação; é o espaço-tempo compreendido em uma relação verbal, ou seja, o espaço-tempo da enunciação (GEGe, 2013, p.58).

discursos, sujeitos etc.) que antecedem esse enunciado específico quanto ao que ele projeta adiante [...]. (BRAIT, 2005, p.67)

Por conseguinte, a interação verbal supera os limites da relação física entre os sujeitos que produzem o enunciado. O processo interativo envolve um contexto mais amplo, que vai desde a interpretação do sujeito sobre determinado assunto, até configurações mais específicas que determinam as condições em que foi produzida a enunciação.

Na EI, um trabalho fundamentado na filosofia marxista de linguagem busca, em primeiro lugar, ouvir e aceitar o enunciado da criança, depois, entendê-lo como algo completo, mas inacabado, aberto a novas interpretações e aprendizagens, um enunciado que se liga aos outros da interação, pela dimensão da significação; trata-se de inserir o dialogismo na relação educativa, tomando-o como instância relacionada à significação nas interações.

O enunciado, na perspectiva dialógica de linguagem, precisa ser analisado considerando o contexto em que é produzido, visto que o sentido dado a ele é constituído na interação entre os sujeitos. Ou seja, o enunciado não é unidade autônoma, mas está imbricado a um conjunto de outros enunciados que constituem discursos de diversos gêneros.

[...] o enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dela, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular, e que ainda por cima tem relação com o valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza, etc.). Contudo, alguma coisa é sempre criada a partir de algo dado (a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentido vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão de mundo, etc.). Todo o dado se transforma em criado (BAKHTIN, 2003, p.326).

Para Bakhtin (2003), o enunciado concreto se constitui do verbal e do extraverbal. Nessa perspectiva, cada enunciado é único, vivo, móvel. Na RC, uma mesma frase pode se repetir diversas vezes, mas cada vez que ela se repetir representa algo novo, porque surge de um novo sujeito com outras visões de mundo, ou do mesmo sujeito em confronto com outros enunciados.

Por exemplo, na RC sobre a comida preferida das crianças (RC-14), observamos que o mesmo enunciado produzido por crianças diferentes pode representar interpretações únicas, singulares.

*P2\_\_É, e o AL, que você mais gosta de comer?*

*AL\_\_ Eu gosto de comer bolo.*

*P2\_\_ Bolo, só bolo? Bolo recheado? Também né, é gostoso né? Mas, que sabor que você mais gosta?*

AD\_\_\_ *Eu como mingau.*  
AL\_\_\_ *Chocolate.*  
P2\_\_\_ *É. E a ML?*  
ML\_\_\_ *Bolo de chocolate.*  
P2\_\_\_ *Também de bolo de chocolate!*

ML e AL, ambos gostam muito de bolo de chocolate, no entanto, as vivências que eles têm sobre esse bolo é diversa, por isso, cada enunciado produzido por eles é único.

Na mesma RC, ainda observamos:

AN\_\_\_ *Eu gosto de brigadeiro e banana, lá em casa, e também pão com margarina.*  
P2\_\_\_ *Pão com margarina, bom né?*  
P2\_\_\_ *MJ, o que que você mais gosta de comer?*  
MJ\_\_\_ *Pão com polenta.*  
P2\_\_\_ *Mas será que combina pão com polenta?*

P2 questiona a preferência de NJ de pão com polenta, no entanto, é necessário considerar quaisas experiências que levaram a criança a constituir essa predileção, considerando, também, que ela está constituindo seus gostos pelos alimentos, já que está numa faixa etária de quatro anos, e muitas dessas preferências são influenciadas pela cultura e pela variedade alimentar a que tem acesso, que pode ser diferente da de P2.

O enunciado, em sua plenitude, é enformado como tal pelos elementos extralinguísticos e está ligado a outros enunciados. Esses elementos extralinguísticos penetram no enunciado também por dentro (BAKHTIN, 2003, p.313). Nesse sentido, sua construção supera a relação face a face. A esse respeito, Ponzio (2012), em seus estudos sobre enunciação, afirma:

A enunciação é sempre de alguém para alguém. Responde e reclama uma resposta. Esta resposta ultrapassa os limites do verbal. Está sujeita a comportamentos e solicita comportamentos que não são somente de tipo verbal: vive no cruzamento de atos comunicativos extraverbais que podem ser entendidos como signos que a interpretam e como signos que ela interpreta. Definitivamente, a enunciação vive no jogo de compreensões responsivas, expressas por signos verbais e não verbais (PONZIO, 2012, p.95).

Enunciado, na perspectiva de Bakhtin, é um “elemento da comunicação em relação indissociável com a vida” e materializa-se na enunciação que é compreendida como a “realização exterior da atividade mental orientada por uma orientação social [...]”. Ou seja, a enunciação se realiza a partir dos enunciados e abrange todo o contexto da comunicação. (GEGe, 2013, p.36).

É essa dimensão social, dialógica e polifônica da linguagem que precisa perpassar as práticas languageiras da educação das crianças. As RCs são, na EI, importantes instrumentos que dão a possibilidade de promover interações verbais entre as crianças e com adultos, em momentos nos quais a criança estabelece formas de pôr em interação suas ideias e interpretações sobre o mundo que a circunda e de formar posições e compreensões.

Entendemos que, se a escola trabalhar numa perspectiva dialógica interlocutiva, se assumir, desde a infância, um projeto formativo respaldado na enunciação polifônica, apontada por Bakhtin (2006) como a interação de vozes no discurso, atuará de forma valiosa no desenvolvimento da criança. Há que se destacar, no entanto, que essas vozes podem se encontrar ou se entrecocar, porque têm liberdade para manifestar seus pontos de vista e perspectivas diferentes.

O sujeito possui postura ativa na constituição do enunciado, como também a construção fundada por ele depende das suas relações estabelecidas socialmente. Por isso, Bakhtin nega o ideário de sujeito contrário à inserção social, justaposto ao social, como também a concepção de sujeito dominado pelo ambiente sócio-histórico. Brait (2005) assim se refere a respeito da formação do sujeito:

A proposta é a de conceber um sujeito que, sendo um eu para-si, condição de formação da identidade subjetiva, é também um eu para-o-outro, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável/responsivo que lhe dá sentido (BRAIT, 2005, p.22).

A autora reafirma, a partir de Bakhtin, que a constituição do sujeito se efetiva pela sua relação com o outro, ocorre um processo dialético de troca na constituição do ser social, “Só me torno eu entre outros eus”. O sujeito, ainda que se define a partir do outro, ao mesmo tempo, o define, é o “outro” do outro (BRAIT, 2005, p.22).

Para Bezerra (2005), estudioso e tradutor de textos de Bakhtin, a linguagem, trabalhada na perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin e seus colaboradores, é entendida como instrumento de humanização, insere-se num ensino de caráter emancipatório, que trabalha a favor das classes dominadas. Esse fator ressalta a importância de conduzir, desde a primeira infância a enunciação polifônica, que entenda a criança como um sujeito histórico, social e fruto das relações culturais. Por isso, a necessidade de promover uma relação de ensino também dialógica, que considere as vozes presentes nos discursos infantis, que são plenos de significados hauridos no campo social.

Precisamos ouvir o que as crianças têm a dizer, valorizar seus enunciados, e não

entendê-los como discurso acabado, mas, sim, abertos a muitas interpretações, considerando o contexto em que as interações foram produzidas e os sentidos que essa relação pode ter gerado.

A EI constitui-se como espaço educativo envolvido por situações que incentivam a expressão para atuar nas capacidades interlocutivas da criança. Ao organizar tais espaços, a atenção deve se voltar à trajetória da apropriação da linguagem, promover situações desafiadoras em que a criança a utilize para problematizar e buscar soluções criativas às questões apresentadas no seu meio educativo, para ser sujeito no processo de ensino e aprendizagem, com possibilidades de expandir seus conhecimentos.

Nesse sentido, a RC, como prática que objetiva ao trabalho com a linguagem verbal, constitui um espaço singular, capaz de propiciar situações desafiadoras para a aprendizagem. Dessa visada, na próxima seção trataremos do desenvolvimento da linguagem verbal na criança, especialmente na criança da EI, como baseada na teoria histórico-cultural.

### **2.2.2 O desenvolvimento da linguagem verbal na criança**

A criança que frequenta a EI passa por um processo de intenso desenvolvimento da linguagem, e a RC é um instrumento que favorece o trabalho com a expressão verbal, para modo que a criança possa expor seus conhecimentos, à medida que a Roda representa, também, um espaço de ensino dos conhecimentos históricos.

De acordo com Vigotski (2009), as expressões verbais se desenvolvem gradualmente na criança, na medida em que ela se insere nos processos socialmente organizados. Assim, a criança não nasce com o “dom” da fala; ela aprende e desenvolve a fala nas interações sociais. O processo de transição do significado para o som é aprendido e aperfeiçoado por ela, que tem de compreender as diferenças e relações existentes entre a semântica e a fonética e as especificidades da natureza de cada uma delas. Inicialmente, a criança se apropria das formas verbais, do pensamento e dos significados sem ter a consciência de que estes se diferem. Nessa fase, a criança concebe a palavra como parte do objeto que representa (VIGOTSKI, 2009).

Vigotski (2009) acrescenta que a criança, inicialmente, desenvolve um “discurso egocêntrico<sup>48</sup>” concebido por ele como um discurso *externo no seu modo de expressão*, já que, nesse momento, a criança fala em voz alta. Mas, ao mesmo tempo, ele se caracteriza como

---

<sup>48</sup>Vigotski (2009) apropria-se do conceito de discurso egocêntrico desenvolvido por Piaget, para, justamente, superá-lo. Enquanto Piaget entende que a criança expõe seu pensamento de forma egocêntrica, Vigotski parte de um postulado em que a criança se apropria do conhecimento social, e, à medida que o verbaliza, ocorre o fenômeno de transição das funções inter-psicológicas para as funções intra-psicológicas.

discurso *interno na sua função* e na sua estrutura, porque, para o autor, a criança, ao falar em voz alta, está se apropriando de uma atividade social e coletiva e, conseqüentemente, humanizando-se.

Por volta da idade pré-escolar, a criança transforma o discurso egocêntrico<sup>49</sup> em discurso interior, e a vocalização, nesse momento, ocorre no plano intrapsíquico, o discurso volta-se para dentro, para o pensamento. No entanto, o autor adverte que o discurso interior não pode ser reduzido a simples oralização do discurso silencioso. “É um processo complexo, dinâmico que envolve a transformação da estrutura predicativa, idiomática do discurso interior em discurso sintaticamente articulado, inteligível para os outros” (VIGOTSKI, 2009).

Para Vigotski (2009), o discurso interior tem função própria, não pode ser compreendido ou reduzido ao aspecto interior do discurso externo. Ele continua categorizado como discurso, ou seja, pensamento representado por palavras, no entanto, o pensamento externo se caracteriza pela incorporação de palavras no discurso interior, o pensamento passa em grande parte a ser construído por significados puros.

Sobre a relação amálgama entre pensamento e palavra, Vigotski acrescenta que:

A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra vazia de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento despido de palavras permanece uma sombra. A conexão entre ambos não é, no entanto, algo de constante e já formado: emerge no decurso do desenvolvimento e modifica-se também ela própria (VIGOTSKI, 2009, p.484).

Vigotski (2009) descreve o pensamento verbal como um plano de natureza dinâmica e complexa que abarca um conjunto de delineamentos, inicialmente no discurso interior, depois, nos significados das palavras e, por último, nas palavras. Contudo, seria errôneo prever que este é um caminho predeterminado para a construção do pensamento para a palavra. O desenvolvimento pode suspender-se em qualquer momento de seu complexo percurso; é plausível uma diversidade de movimentos progressivos e regressivos.

Diante disso, a perspectiva vigotskiana de linguagem, também articulada à teoria do materialismo dialético, concebe o sujeito como fruto das diversas relações sociais, ou seja, resultado de inúmeras determinações. Esse processo de interação é responsável por levar a criança à apropriação de conhecimento e habilidades próprios da espécie humana. ARCE (2009, p.189), fundamentada em Vigotski, aponta que “o processo de apropriação dos objetos

---

<sup>49</sup>O discurso egocêntrico aparece quando a criança começa a falar, por volta dos dois anos de idade, e segue até a idade pré-escolar, com quatro ou cinco anos. O seu desaparecimento ocorre processualmente.

e fenômenos do mundo circundante ocorre por intermédio das relações com os outros homens e por meio da comunicação, dentro de um processo de educação”’.

De acordo com Facci (2004), a concepção vigotskiana destaca a mediação como característica principal do psiquismo humano, desenvolvida através da atividade social. A autora aponta que as funções psicológicas superiores (tipicamente humanas, tais como a atenção voluntária, memória, abstração, comportamento intencional etc.) são resultado da atividade cerebral, e mesmo que tenham base biológica, somente se desenvolvem a partir da interação social, que ocorre mediada por objetos construídos historicamente pelos homens.

Segundo Vigotski (2009), as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, aparecem em dois momentos no decurso do desenvolvimento da criança: primeiramente, nas atividades de ordem social, coletivas, ou seja, como funções intersíquicas; posteriormente, nas atividades individuais, como funções intrapsíquicas, ou seja, como propriedades internas do pensamento.

Para Sirgado (2000), seguindo seus fundamentos em Vigotski, as funções psicológicas superiores se diferenciam das elementares, que têm origem biológica, justamente por serem constituídas, essencialmente de um caráter social, podendo ser entendidas como relações internalizadas de ordem social, transferidas à personalidade individual. Assim, fica claro que a linguagem tem papel decisivo na constituição da consciência, pois é o elo das relações entre os sujeitos e instrumentos para a internalização da cultura.

Marsiglia (2011), seguindo essa mesma linha teórica, destaca o papel do professor, que representa, no ambiente escolar, o parceiro mais experiente, responsável pela mediação da criança com o mundo, que ocorre de forma intencional e sistematizada através do ensino, a fim de buscar as máximas possibilidades de desenvolvimento humano.

O professor tem a experiência do uso social dos objetos e quando se relaciona com a criança proporciona-lhe a vivência de uma operação que organiza uma atividade intersíquica, externa ao sujeito, que será internalizada por ele na medida em que também tiver a experiência individual objetivando-se naquele objeto da cultura que lhe foi apresentado (MARSIGLIA, 2011, p.36).

O processo de mediação que o professor estabelece com a criança, expondo-a ao contato com a cultura, caracteriza-se como ensino. Vigostki (2009) assinala o ensino como processo em que se atua no nível de aprendizagem e de conhecimento em que a criança se encontra e apresenta desafios possíveis de serem solucionados, a partir do envolvimento com os demais sujeitos da interação.

Fundamentado nessa concepção de ensino e de aprendizagem está o conceito do autor de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), que é fundamental em sua teoria, sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, e que se refere à ideia de proximidade entre o que ela consegue realizar sozinha e o que realiza com a ajuda de um adulto ou de alguém mais experiente, portanto, como possibilidade para o aprendizado. Para criá-la, a criança precisa ser desafiada a superar o status atual do seu conhecimento e mobilizada a agir além daquilo que já sabe. As atividades realizadas na idade pré-escolar originam relações especificamente novas entre o pensamento e a ação e que atuam no desenvolvimento dos conceitos cotidianos, para os científicos, mediante a atuação na ZDI (VIGOTSKI, 2009).

O professor é o portador dos códigos da cultura a ser ensinada. Com sua prática intencional e sistematizada, pode estabelecer espaços de diálogo, que explore o universo infantil, a partir da fala avalie quais os conhecimentos já consolidados, para propor novos desafios. O conhecimento científico é conquistado pela criança não como algo imposto, sem significado, mas como saberes elaborados historicamente pela humanidade, que são apropriados por ela, a partir da linguagem, plena de significados e conteúdos culturais.

A relação que se estabelece entre a criança e a cultura é, na Educação Infantil, mediada inicialmente pelo/a professor/a que organiza e disponibiliza os objetos da cultura material para as crianças. Quanto mais o/a professor/a compreende o papel de cultura como fonte das qualidades humanas, mais intencionalmente poderá organizar o espaço da escola para provocar o acesso das crianças a essa cultura mais elaborada que extrapola a experiência cotidiana das crianças fora da escola (MELLO, 2010, p. 58).

Concordamos com Alves (2007), quando ressalta que a finalidade crucial da escola é levar o sujeito a dominar os conhecimentos teóricos, o que, por sua vez, implica o domínio de símbolos e instrumentos culturais acessíveis na cultura. Esse processo ocorre através da mediação pedagógica, isto é, do ensino. Para a autora,

A ação pedagógica, compreendida como ato de mediação pedagógica (e simbólica), passa a ser compreendida como espaço privilegiado através do qual o educador ou a educadora se interpõe entre o sujeito e o objeto de conhecimento [...] Um ato de intervir no processo de desenvolvimento tipicamente humano, agora mediado pelos conteúdos sociais, pelas atitudes e procedimentos que, em larga escala, compõem um leque de possibilidades na constituição da cognição e da personalidade (ALVES, 2007, p.132-133).

Com base nesses pressupostos, o papel do professor é levar a criança a libertar-se dos

saberes cotidianos, extrapolar os conhecimentos populares, que são importantes, mas que não bastam para a escola, que tem a função de humanizar o sujeito a partir do processo educativo sistematizado e de elevação de pensamento às formas mais elaboradas. De acordo com Vigotski (2009), os conceitos científicos não se desenvolvem da mesma forma que os conceitos espontâneos, pois o curso do desenvolvimento desses processos tem vias diferentes. A relação que a criança estabelece com os conceitos científicos é diferente da relação que firma com os conceitos espontâneos. Os conceitos científicos se constituem no processo de aprendizagem escolar através de novas motivações internas, pois é um processo diferente daquele provido da experiência pessoal na criança. O papel do ensino é destacado pelo autor, quando afirma:

No fundo, o problema dos conceitos não espontâneos e, particularmente, dos conceitos científicos é uma questão de ensino e desenvolvimento, uma vez que os conceitos espontâneos tornam possível o próprio fato do surgimento desses conceitos a partir da aprendizagem, que é fonte de desenvolvimento. Por isso o problema dos conceitos espontâneos e não espontâneos não é um caso particular de um estudo mais geral da questão da aprendizagem e do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2009, p. 290).

Apesar de os conceitos espontâneos e científicos passarem por cursos de desenvolvimento diversos, ambos se relacionam, à medida que a criança parte de sua experiência cotidiana e do que já sabe sobre determinado conhecimento, para superá-lo, até chegar à aquisição do conhecimento científico. Para Vigotski (2009), a apropriação do conceito científico pela criança passa por um longo processo, que tem início nos primeiros anos de vida, ou seja, na EI, e segue até a adolescência ou pela vida escolar (dez a doze anos). Portanto, o trabalho de apropriação do conceito científico na EI é fundamental para constituir a base do processo de humanização (formação). Para essa elaboração, o autor destaca as especificidades do desenvolvimento da consciência, nessa fase, pela função da memória e papel da linguagem (operação com signos).

A história do desenvolvimento intelectual da criança nos ensina que o primeiro estágio do desenvolvimento da consciência na infância, caracterizado pela não direcionalidade das funções particulares, é seguido por dois outros: a tenra infância e a idade escolar; na primeira diferencia-se e realiza-se a via principal de desenvolvimento a percepção que domina no sistema de relações interfuncionais nessa idade, e define como função central dominante a atividade do desenvolvimento de toda a consciência restante; essa função central dominante é a memória, que nessa idade se projeta ao primeiro plano do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2009, p.286).

Essa apreensão do conceito, chamada por Vigotski de “generalização”, leva à tomada

de consciência pela criança. “Nesse processo manifesta-se em primeiro lugar o papel decisivo do ensino” que conduz ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores (VIGOTSKI, 2009, p.290). O autor ainda complementa que “O ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo” (VIGOTSKI, 2009, p.334). Sob essa ótica, o ensino é fonte de humanização, à medida que leva o sujeito à apreensão da realidade concreta, à formação da consciência.

[...] a aprendizagem e o desenvolvimento não coincidem imediatamente, mas são dois processos que estão em complexas inter-relações. A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento. Neste caso, ela motiva e desencadeia para toda a vida uma série de funções que se encontram em fase de amadurecimento e na zona de desenvolvimento imediato<sup>50</sup>. É nisto que consiste o papel principal da aprendizagem no desenvolvimento (VIGOTSKI, 2009, p.334).

Operar na ZDI requer prover tipos específicos de mediação, provocados pelo professor, mediante planejamento das atividades e interações de linguagem. Requer, também, capacidade/sensibilidade para receber as vozes das crianças e, nelas, perceber as possibilidades interlocutivas, a partir das significações que tais vozes põem em movimento e que manifestam suas compreensões, indicadoras da iminência ou não da aprendizagem. Implica, a demais, reconhecer que não faz sentido a atuação unicamente nas aprendizagens já consolidadas pela criança nem naquelas que muito se distanciam da zona de possibilidades, porque não encontrarão âncoras para partirem às elaborações psíquicas.

Nesse sentido, a EI tem a importante função de levar as crianças a se apropriarem dos conhecimentos historicamente constituídos, pois, neles, estão firmadas todas as qualidades humanas. Por isso, a apropriação da linguagem como sistema semiótico pelo qual a criança se apodera dos conhecimentos sobre a realidade, é vital, para que o sujeito passe, mediante um processo mediado, à incorporação dos conceitos científicos, superando saberes espontâneos adquiridos no senso comum.

Martins (2009) evidencia a importância de a EI assumir a finalidade de ensinar os conteúdos culturais, afastando-se de perspectivas espontaneístas de ensino.

Concebemos como conteúdos de ensino os conhecimentos mais elaborados e representativos das máximas conquistas dos homens, ou seja,

---

<sup>50</sup>Segundo Duarte (2001) o conceito original de Vigotski é zona de desenvolvimento imediato mas, no Brasil, a terminologia utilizada por Paulo Bezerra na obra *A Construção do Pensamento e Linguagem* é zona de desenvolvimento proximal e, como já assinalamos, Zona de Desenvolvimento Iminente, nas recentes traduções de Prestes (2010).

componentes do acervo científico tecnológico, ético, estético etc., convertidos em saberes escolares. Advogamos o princípio segundo o qual a escola, independente da faixa etária que atenda, cumpra a função de transmitir conhecimentos, isto é, de ensinar como *locus* privilegiado de socialização para além das esferas cotidianas e dos limites inerentes à cultura do senso comum (MARTINS, 2009, p. 94).

Marsiglia (2011) ressalta o papel do professor como responsável pelo arranjo desse processo, que não é natural, mas vinculado ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Portanto, o desenvolvimento dos conceitos científicos está associado à mediação do professor entre os conceitos espontâneos e formas superiores de conhecimento, pelo ensino.

Facci (2004) complementa que a teoria histórico-cultural busca romper com a visão idealista, proposta pelas demais correntes psicológicas que percebiam o intelecto como aparato de adaptação da criança ao mundo. Nessa perspectiva, a relação da criança com a sociedade se move pelas necessidades humanas formadas historicamente.

A criança atravessa estágios de desenvolvimento que se modificam de acordo com suas necessidades psíquicas. Essas exigências se transformam, em decorrência das transformações porque passam as potencialidades da criança.

Marsiglia (2011), com base em Elkonin e Vigotski, acrescenta que essas mudanças acarretam as chamadas ‘crises de desenvolvimento’ que ocorrem com a passagem de um estágio a outro. Facci (2004), explica que as fases do desenvolvimento infantil modificam-se impulsionadas pela ‘atividade principal<sup>51</sup>’, responsável por mediar as relações da criança com o mundo em cada nível de desenvolvimento.

Arcee Martins (2009), fundamentadas nos pressupostos de Leontiev e Elkonin (1987)<sup>52</sup> salienta que o desenvolvimento infantil pode ser analisado acertadamente, se fundamentado na categoria de atividade. A autora aponta três características básicas que constituem a atividade principal. A primeira é a de que, inerente a essas atividades, surgem outras de natureza diferenciada; a segunda diz respeito ao fato de que os processos psíquicos se produzem calcados nessas atividades; e a terceira é a de que é por meio da atividade principal que ocorrem as mudanças psicológicas essenciais da personalidade infantil.

---

<sup>51</sup>O conceito de atividade foi desenvolvido por Elkonin (1987) e refere-se às formas com que o sujeito se relaciona com o mundo em cada período de seu desenvolvimento, ou seja, conforme muda o comportamento do sujeito, também modificam-se as atividades que ele realiza de modo predominante em cada período, por exemplo, no período pré-escolar a atividade principal é o jogo e a brincadeira. São essas atividades que orientam o desenvolvimento do sujeito.

<sup>52</sup>ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**(antologia). Moscou: Progreso, 1987.

[...] o estudo do desenvolvimento da psique da criança tem que partir do desenvolvimento de sua atividade tal como ela se forma nas condições concretas de vida. Porém, a vida ou a atividade em conjunto não se forma mecanicamente valendo-se de tipos isolados de atividades. Alguns tipos de atividades são, em uma dada etapa, principais e têm grande importância para o desenvolvimento ulterior da personalidade; outras menos. Certas atividades têm um papel principal no desenvolvimento; outras, um papel subordinado. Por isso, não devemos discorrer acerca da dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade geral e sim relacioná-lo com a atividade principal (ARCE, MARTINS, 2009, p.172).

De acordo com os pressupostos formulados por Elkonin e Leontiev, a criança, por meio da atividade principal, relaciona-se com o mundo, conhece novas realidades, e, a cada novo estágio, formam-se necessidades diferenciadas em termos psíquicos (ELKONIN, apud FACCI, 2004,).

Para Arce e Martins (2009, p. 172), fundamentadas em Elkonin, “o sintoma da passagem de um estágio a outro é precisamente a mudança no tipo de atividade principal, ou seja, da relação principal da criança com a realidade”. A psicologia soviética trata o conceito de atividade principal, como um elemento intrínseco a cada estágio do desenvolvimento humano. Isso quer dizer que a atividade se modifica de acordo com as transformações na criança e em suas necessidades de se relacionar com o mundo. Em “cada estágio do desenvolvimento humano há um tipo de atividade que é a dominante naquele período, o que não exclui a ocorrência de outras atividades neste mesmo período” (ARCE, MARTINS, 2009, p.173).

Facci (2004) aponta os principais estágios de desenvolvimento elaborados por Elkonin: a comunicação emocional do bebê; atividade objetal manipulatória; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal; e atividade profissional/estudo.

*A comunicação emocional direta dos bebês com os adultos* é a atividade principal que ocorre desde o nascimento até por volta de um ano; caracteriza-se pela constituição das ações sensório-motoras de manipulação. Nessa fase, o bebê utiliza-se de inúmeros procedimentos para se comunicar com os adultos, principalmente, o choro, balbucios, gargalhadas, caretas, a fim de demonstrar as suas sensações.

Para Facci (2004), com base em Vigotski<sup>53</sup>, no primeiro ano de vida, há uma sociabilidade totalmente específica e peculiar, em razão de uma situação social de desenvolvimento única, determinada por dois momentos fundamentais. O primeiro consiste

---

<sup>53</sup> VYGOTSKI, L.S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1996. v.4.

na total incapacidade biológica, ele é incapaz de satisfazer quaisquer das suas necessidades básicas de sobrevivência. São os adultos que cuidam do bebê, e a relação intermediária com os adultos é a via principal de atividade da criança nessa idade. A segunda peculiaridade que caracteriza a situação social de desenvolvimento no primeiro ano de vida é a seguinte: embora o bebê dependa do adulto, ele ainda carece dos meios fundamentais de comunicação social em forma de linguagem. Dessa forma, “[...] o desenvolvimento do bebê no primeiro ano baseia-se na contradição entre a máxima sociabilidade (em razão da situação em que se encontra) e suas mínimas possibilidades de comunicação” (FACCI, 2004, p.67-68).

Logo que completa seu primeiro ano de vida, o bebê sente a necessidade de experimentar o mundo de outras formas, apenas a comunicação limitada com o adulto não lhe basta; ele sente a necessidade de uma colaboração prática. Por isso, Facci (2004) ressalta que, através da linguagem, a criança, mediada pelo adulto, aprende a manipular objetos, criados pela humanidade e reproduzidos, especialmente, com o uso de brinquedos. Assim, a atividade principal passa a ser a *objetal-instrumental*. A esse respeito, Arce (2009) complementa que “se no transcurso do primeiro ano, o outro (adulto) ocupava o primeiro plano de suas percepções e os objetos um segundo plano, agora, gradativamente essa situação se inverte” (ARCE, 2009, p.110).

De acordo com Elkonin (apud FACCI, 2004, p.68), até mais ou menos os 18 meses, a criança ainda não compreende as funções simbólicas da linguagem constituídas por uma operação intelectual consciente e altamente complexa. Mas, “por volta dos dois anos, a criança apresenta grande evolução da linguagem, dando início a uma forma totalmente nova de comportamento, exclusivamente humana. Inicia-se a formação da consciência e a diferenciação do “eu” infantil”. Nessa fase, a criança começa a utilizar a linguagem para regular suas ações, transmitir informações, emitir opinião. Assim, as RCs são importantes instrumentos para o trabalho com a linguagem verbal, levando a criança a lembrar de situações, imaginar, relatar, enfim, favorecer o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

No período pré-escolar, o jogo e a brincadeira passam a constituir-se como a atividade principal, através dos quais a criança se apropria da realidade concreta. A criança utiliza-se de brinquedos para reproduzir ações realizadas por adultos. Por meio do brincar, ela opera com objetos utilizados por adultos. Tornando-se consciente das ações realizadas por eles, adentra ao mundo objetivo através do brincar.

Para Elkonin (apud FACCI, 2004), com a entrada na escola, a atividade principal da

criança volta-se para *o estudo*. Nesse momento, ocorre a aquisição de novos conhecimentos, que são incorporados por um processo intencional e sistematizado de ensino. Facci (2004) classifica o ensino escolar como um estágio em que o aluno deve estar inserido em um ambiente rico em cultura, que incorpore conhecimentos científicos, baseados em processos de análise, reflexão e planejamento mental.

A adolescência, como novo estágio, tem como atividade principal *comunicação íntima pessoal* entre os jovens. Nesse período, o jovem transforma-se em relação ao adulto e suas forças físicas, pois adquire, em relação a ele, uma postura de igualdade ou superioridade, questionando as formas de agir que lhe são transmitidas como corretas, torna-se crítico sobre as ações dos adultos, como, também, aborda questões sobre os conhecimentos teóricos que lhe são ensinados.

Conforme Facci (2004), através da comunicação pessoal com seus parceiros, o adolescente constrói olhares diversificados sobre a realidade, sobre seu futuro e sua vida profissional, direcionando para uma atividade profissional/ de estudo. “A etapa final do desenvolvimento acontece quando o indivíduo se torna trabalhador, ocupando um novo lugar na sociedade” (FACCI, 2004, p.71-72).

Para Facci (2004), mesmo com a chegada da adolescência, a atividade de estudo continua presente entre os jovens, pois, esse exercício possibilita uma tomada de consciência sobre as particularidades individuais que influenciaram o sujeito para sua escolha em relação ao trabalho.

As atividades predominantes diferem de acordo com os períodos de desenvolvimento do sujeito, o que não ocorre como um rompimento instantâneo, mas de modo dialético. Por isso, são questões fundamentais ao processo formativo escolar refletir sobre como a criança que frequenta a EI se utiliza da linguagem verbal como recurso para humanização, como esse instrumento que perpassa todo o desenvolvimento do sujeito é tratado na escola, quais os espaços e tempos destinados à expressão da criança como ser social que se apropria da cultura humana, mas que, ao mesmo tempo em que é formada por ela, também a produz.

Reconhecendo o papel da linguagem verbal no processo de humanização do sujeito, destacamos a função da RC como instrumento para o trabalho com a linguagem verbal na EI. Por considerá-la uma instância educativa plena de possibilidades interlocutivas, cabe compreender sua inserção na atividade formativa da EI como um gênero discursivo afeto ao movimento dialógico dos enunciados e enunciações que põe em circulação. É com esse propósito que, na próxima seção, discutiremos a RC em sua constituição de gênero discursivo

com base na perspectiva dialógica de linguagem.

### **2.3A Roda de Conversa como gênero discursivo**

A perspectiva dialógica da linguagem aponta que a materialização da língua ocorre em forma de enunciados (orais ou escritos), concretos e únicos, pronunciados por sujeitos envolvidos em diferentes esferas da atividade humana. Esses enunciados diferenciam-se para responder às necessidades de cada um desses campos. Ou seja, mesmo que cada enunciado seja único e particular, eles surgem para atender diversas áreas de utilização da língua. Bakhtin (2003, p.262) define os gêneros discursivos como “tipos relativamente estáveis de enunciado” que se estabilizam nas diversas esferas da atividade humana. Nesse sentido, os enunciados produzidos pelos sujeitos se transformam, de acordo com o contexto de uso da língua.

Os gêneros discursivos se constituem pelos diversos tipos de enunciado que foram se constituindo historicamente nas variadas formas de atividade humana na utilização da língua. Em vista disso, destaca-se a existência da estabilidade, pois determinados gêneros discursivos são utilizados de acordo com determinada situação.

Para Bakhtin (1997), todas as esferas da atividade humana se relacionam por meio da utilização da língua. Assim, existe uma variedade dessas esferas, como, também, modos diversificados de utilização da língua que se efetuam em forma de enunciados. Em suas palavras,

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 1997, p. 280).

A RC é utilizada na EI como mecanismo para o trabalho com a linguagem verbal, assim, configura-se como um gênero discursivo, que possibilita uma abertura dialógica entre os envolvidos no processo de enunciação.

Bakhtin (2003) apresenta os gêneros classificados em duas subcategorias: “primários”, enunciados simples e que surgem na comunicação discursiva espontânea, imediata; e “secundários”, que são enunciados complexos, elaborados a partir do convívio cultural mais desenvolvido e elaborado. Os gêneros secundários emergem a partir dos primários, ambos

permeados por ideologia. Para Bakhtin (2003), os gêneros primários, entendidos como os diálogos cotidianos, constituem o cerne da linguagem, é com base neles que se originam muitos gêneros secundários de ordem formal.

A RC pode ser classificada como um gênero secundário, pois, apesar de surgir de um gênero primário, em que se possibilita uma conversa informal entre as crianças, com base em seus conhecimentos e saberes prévios advindos de vivências e experiências do seu meio, ela também possui uma sistematização com objetivos e finalidades referentes à transmissão de saberes escolares. Ou seja, a RC constitui-se para cumprir propósitos específicos, assim, vai além de uma simples conversa do cotidiano.

Além de ter finalidades muito peculiares, relacionadas ao trabalho com a linguagem verbal na EI, a RC incorpora outros gêneros discursivos, como a contação e a leitura de contos infantis, poesia(rima), a música, entre outros. Esses gêneros são utilizados para trabalhar saberes específicos da EI.

A RC, nessa perspectiva, é compreendida como um hipergênero, atua como um grande gênero, constituído por outros gêneros que se agrupam de maneira ordenada, estruturando-se em um macroenunciado. A esse respeito, vale destacar a reflexão de Lima (2013), para quem

O Hipergênero é conceituado aqui como um gênero maior, formado por outros gêneros que se agrupam de forma ordenada, compondo assim um todo discursivo-textual. A estruturação composicional e o funcionamento dessa macrounidade genérica é regulada por convenções retórico-textuais e retórico-discursivas estáveis. É preciso dizer, contudo, que essas convenções, tal como as que são aplicadas ao gênero, são apenas relativamente estáveis, o suficiente para que o hipergênero seja socialmente reconhecido como uma extensão textual unificada, e não um simples aglomerado de textos(LIMA, 2013, p.145).

Não se trata de compreender a RC como um amontoado de gêneros, mas como uma grande categoria que unifica outras e que tem por finalidade o ensino. Percebemos esse envolvimento de outros gêneros em muitas RCs, em nossa pesquisa. Na turma do maternal II, evidenciamos o trabalho a partir do livro “Não confunda”, a RC-02 constitui um hipergênero, porque integra o gênero história infantil, em sua realização, como exemplificado no excerto seguinte:

*P2\_\_Crianças que livro que é esse?*

*VT\_\_O não confunda.*

*P2\_\_Mais alguém sabe o nome ou só o VT?*

SP\_\_\_ Não confunda.  
 VT\_\_\_ A Eva escreveu.  
 P2\_\_\_ Quem que escreveu mesmo VT?  
 VT\_\_\_ A Eva.  
 P2\_\_\_ A Eva, isso mesmo a Eva Furnari.  
 VT\_\_\_ A Eva Furnari.  
 P2\_\_\_ Como a gente já tinha dado uma olhadinha nele hoje de manhã, estamos nessa parte aqui, vamos retomar. Eu vou mostrar pra vocês, e vocês vão dizer o que vocês tão lembrando sobre esta parte, essa página do livro. O que que é aqui? (Mostrando a imagem).  
 CV\_\_\_ É meleca.  
 P2\_\_\_ Meleca.  
 P2\_\_\_ O que CV' ?  
 P2\_\_\_ Meleca.  
 CS\_\_\_ Meleca que fugiu do cesto.  
 P2\_\_\_ Tem meleca, onde que tá a meleca?  
 CE\_\_\_ Ali.  
 CE\_\_\_ Ali em baixo do algodão do pé.  
 P2\_\_\_ Em baixo do pé. Muito bem e o que tem na cabeça?  
 CM\_\_\_ Uma peteca.  
 P2\_\_\_ Uma peteca. A peteca está em cima ou está embaixo?  
 CA\_\_\_ Tá em cima.  
 P2\_\_\_ E a meleca?  
 CS\_\_\_ Embaixo.  
 CV\_\_\_ Embaixo do pé.  
 P2\_\_\_ Então crianças lembram-se da rima que a gente leu hoje de manhã? Não confunda peteca violenta com meleca nojenta, a peteca é o que?  
 CN\_\_\_ Nojenta.  
 P2\_\_\_ Não, a peteca deu na cabeça (Mostrando a imagem) violenta, peteca violenta e a meleca é o que?  
 CV\_\_\_ Meleca nojenta.  
 P2\_\_\_ Isso mesmo, então vamos tentar fala peteca violenta meleca nojenta.

Na mesma turma, na RC-05, a professora conta uma história representada apenas com ilustrações e solicita que as crianças a auxiliem na contação da história. Essa prática também é realizada nas turmas do pré-I, na RC-12. Os excertos apresentados a seguir exemplificam a RC como hipergênero, pela sua integração ao conto.

P1\_\_\_ Crianças, então, nós vamos ver aqui a história, o nome da história é “A menina das Borboletas” de Roberto Caldas. O Roberto Caldas é o autor desse livro, então, eu vou mostrando as figuras e vocês vão identificando a história, vamos ver quem sabe ir contando pra mim a história. (RC-05).

P1\_\_\_ Hoje, nós vamos contar a história juntos, hoje vocês não vão ficar só ouvindo e vendo, é vocês que vão ajudáa profe a contar uma história a que a partir do desenho, que vai aparecer em cada página do livro( RC-12).

JP\_\_\_ Por quê?  
 P1\_\_\_ Porque hoje é um livro que não tem nada escrito, só tem desenho. Pode ser?  
 Pode.  
 P1\_\_\_ O nome da história é “Era Uma Vez a sua Vez”  
 P1\_\_\_ Olha tem uma menininha que ela tá andando por ai em algum lugar.  
 NL\_\_\_ Ela vai para casa.

AN\_\_ Não ela tá indo passear na vó.  
PI\_\_ O nome da autora é Sandra .  
PI\_\_ Era uma vez a sua vez...  
PI\_\_ Onde será que a menina tá indo?  
JP\_\_ Na casa da vó dela.  
PI\_\_ Na casa da vó dela? Hummm, e o que que vocês estão vendo aqui?  
JP\_\_ Já sei ela tá indo lá no sítio, não na vó(RC-12).

Também na turma do pré-I, na RC-13, trabalha-se o gênero carta, apenas com desenhos, que é a forma de representação que as crianças já dominam.

PI\_\_ Hoje nos vamos falar sobre a cartinha do Papai Noel. Ontem, vocês conversaram, fizeram desenho, fizeram uma cartinha pro Papai Noel, pedindo e desenhando o que vocês querem ganhar lá no natal. Nós vamos fazer uma Roda de Conversa, e cada um vai contar o que desenhou na carta, daqui uns dias o Papai Noel vai passar e vai ver o desenho.  
JP\_\_ E daí vai ficar as pegadas dele.  
PI\_\_ É vai ficar as pegadas do Papai Noel.  
Obs: As crianças cochicham.  
MJ\_\_ Eu fiz uma cartinha lá na minha casa e coloquei dentro do correio.  
ME\_\_ Eu também vou levar no correio.  
JP\_\_ Tem que levar dentro do correio.

Na turma do pré-II, a leitura de histórias é muito frequente, conforme observamos na RC-19.

P\_\_ Para iniciar a aula de hoje vamos ler a história “O jardim de Ceci”.

Também através de contação de história a professora trabalha a letra da música “A roda do ônibus”, na RC-21.

P\_\_ A historinha de hoje é da coleção Rima pra cá, rima pra lá. O nome da historia é “A roda do ônibus”, e vamos lá. A roda do ônibus roda, roda, roda, roda, a roda do ônibus, roda, roda, pela cidade. Te lembra alguma musiquinha?  
Todos falam juntos\_\_ Sim.  
P\_\_ A roda do ônibus roda, roda, roda, roda, roda, roda.  
RN\_\_ Passa na minha televisão.  
P\_\_ Isso, tem a musiquinha.  
RN\_\_ Passa na televisão que eu já vi.

Nessa ótica, A RC, na condição de hipergênero é um gênero discursivo que incorpora e unifica outros gêneros, que têm como propósito o trabalho com os conteúdos escolares próprios da EI. De acordo com Lima (2013), o hipergênero é um evento sociodiscursivo construído e mediado a partir de uma comunidade discursiva e/ou de um sistema de atividade social, objetivando a produção de um plano sociodiscursivo e/ou de uma ação social deliberada.

Bakhtin (2003) salienta que os gêneros do discurso, definidos como tipos relativamente estáveis de enunciados, constituem-se a partir de três elementos fundamentais:

conteúdo temático, estilo e construção composicional.

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. (BAKHTIN, 1997, p. 280).

O conteúdo temático pode ser classificado como o tema, designado por Bakhtin (2006) como elemento constituidor da enunciação, pois reflete uma situação histórica e concreta. Bakhtin (2006, p. 132) enfatiza que o tema está associado ao contexto da enunciação. “O tema é um *sistema de signos dinâmico e complexo*, que procura adaptar-se adequadamente às *condições de um dado momento da evolução*”. Esse elemento está indissolivelmente ligado à significação, que representa “um *aparato técnico para a realização do tema*”.

O tema constitui o *estágio superior real da capacidade linguística de significar*. De fato, apenas o tema significa de maneira determinada. A significação é o *estágio inferior da capacidade de significar*. A significação não quer dizer nada em si mesma, ela é apenas um *potencial*, uma possibilidade de significar no interior de um tema concreto (BAKHTIN, 2006, p.134).

Nesse sentido, o tema é dinâmico, vivo, constitui-se no terreno da enunciação, através de um processo indissolúvel com a significação. Para Bakhtin, esses elementos são inseparáveis, uma vez que é impossível criar a significação de uma palavra isolada sem que ela esteja associada a um tema. “O tema deve apoiar-se sobre certa estabilidade da significação; caso contrário, ele perderia seu elo com o que precede e o que segue, ou seja, ele perderia, em suma, o seu sentido” (BAKHTIN, 2006, p.132,133).

Para Cereja (2005), a significação é um estágio mais estável dos signos e dos enunciados, pois os aspectos que a compõem são resultado de convenções sociais e produzem indicações de sentido semelhantes em diferentes enunciações. Nessa perspectiva, argumenta:

Se a significação está para o signo - ambos virtualidade de construção de sentido da língua -, o tema está para o signo ideológico, resultado da enunciação concreta e da compreensão ativa, o que traz para o primeiro plano as relações concretas entre os sujeitos (CEREJA, 2005, p.202).

Portanto, o tema determina e é determinado pela enunciação, que deve ser analisada a partir do contexto em que foi construída. Por isso, os sentidos formulados no momento da

constituição dos enunciados estão relacionados a um momento histórico específico e à subjetividade dos envolvidos no diálogo. Assim, todo enunciado concreto é produzido a partir de um tema e de sua apreciação valorativa.

Toda palavra usada na fala real possui não apenas tema e significação no sentido objetivo, de conteúdo, desses termos, mas também um acento de valor ou *apreciativo*, isto é, quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado. *Sem acento apreciativo, não há palavra* (BAKHTIN, 2006, p.135,136, grifo nosso).

Para Bakhtin (2006), toda enunciação é constituída de orientação apreciativa, ou seja, está orientada por determinados valores. A entonação constitui-se como aspecto que expressa essa apreciação através de elementos que contribuem para dar maior ênfase aos enunciados com valor apreciativo elevado. Esse acento dado à palavra configura-se como uma apreciação social que, na maior parte das vezes, é transmitida pela entonação, portanto, é subordinado pelo contexto imediato de produção. Nesse sentido, a significação estabelece uma relação estreita com a entonação, na medida em que diversos fatores contribuem para revelar o sentido dado ao enunciado concreto no momento de sua constituição. “A importância e a intensidade dessa fase expressiva variam de acordo com as esferas da comunicação verbal, mas existe em toda parte: um enunciado absolutamente neutro é impossível” (BAKHTIN, 1997, p.309).

Considerando que a RC, na EI, é uma atividade intencionalmente planejada para o processo formativo da criança, os discursos da professora têm acentos valorativos, consoantes com a sua orientação ideológica.

Vejamos como as crianças se utilizam da entonação, para expressar a orientação apreciativa, como suas falas estão recheadas de valores axiológicos. Na RC-03 (maternal-II), a professora (P1) começa a falar sobre tempo e clima e indaga as crianças sobre as estações do ano.

P1\_\_ *Em que estação do ano a gente está?*

SM\_\_ *No inverno.*

P1\_\_ *Não, a gente tá na primavera.*

PL\_\_ *Minha mãe comprou um chapéu.*

P1\_\_ *É, que legal, tem que usar mesmo, boné, chapéu, porque o sol é bem forte.*

P1\_\_ *E que roupa ...*

PL\_\_ *O chapéu é da Moranguinho.*

P1\_\_ *Aé, da Moranguinho!!!*

PL\_\_ *É bonito, é verde.*

AM\_\_ *Minha camiseta é da Moranguinho, ó ó ó (mostrando a camiseta que estava vestindo).*

Quando a professoradiz *não, a gente tá na primavera*, marca uma posição para si, no interior da RC, provavelmente, no excesso de atenção para dar conta do conteúdo que planejara ensinar, para cumprir seu papel intencional de ensino. E sem considerar as razões que motivaram a fala de SM, tenta fechar o diálogo e dar a resposta “correta”. Esse episódio representa o acento valorativo que atribui ao seu papel na RC, naquele momento.

Na fala de PL, percebe-se como ela dá importância para o chapéu, pelo fato de representar a “Moranguinho<sup>54</sup>”. Com isso, podemos perceber como as crianças são, desde pequenas, influenciadas pela mídia, por marcas de produtos, e esses valores são expressos nas suas falas. AM percebe que a professora deu atenção à fala da colega, aproveitou para mostrar como ela também tinha algo da “Moranguinho” e ainda aponta para a camiseta como forma de reforçar a sua expressão, acrescentando *ó ó ó*, para que a professora e os colegas lhe dessem atenção. Ela se utilizou de elementos como a repetição e a gestualidade para construir a entonação do discurso, para dar maior valor a sua fala, demonstrando que a enunciação é constituída por elementos que extrapolam a dimensão verbal.

No que tange à entonação como um elemento de acentuação valorativa no discurso, Bakhtin salienta:

[...] um julgamento de valor qualquer existe em sua totalidade sem incorporar-se ao conteúdo do discurso e sem ser deste derivável; ao contrário, ele determina a própria seleção do material verbal e a forma do todo verbal. A entonação estabelece um elo firme entre o discurso e o contexto extraverbal - a entonação genuína, viva, transporta o discurso verbal para além das fronteiras do verbal, por assim dizer (BAKHTIN, 1926, p. 7).

E a totalidade do discurso está abrangido pelo tema. É sempre irrepetível, cada sujeito tem uma interpretação única, que é também determinada pelo contexto da interação. Nas RCs, por exemplo, alguns assuntos se repetem como falar sobre o “final de semana, natal, brincadeiras”. No entanto, são discursos diferentes, formulados em contextos diferentes, com crianças com interpretações singulares, mas que sempre expõem o sujeito a uma atitude de responsividade. Logo, o conteúdo temático é diferente.

O estilo, outro elemento constituidor do gênero discursivo, é compreendido na perspectiva bakhtiniana como “acabamento estético”, que pode estar aberto a transformações.

Chamamos *estilo à unidade* constituída pelos procedimentos empregados para dar forma e acabamento ao herói e ao seu mundo e pelos recursos,

---

<sup>54</sup>Desenho animado. “Moranguinho” é o nome da personagem que se veste com roupas estampadas de morango.

determinados por esses procedimentos, empregados para elaborar e adaptar (para superar de modo imanente) um material (BAKHTIN, 1997, p. 215).

Os recursos estilísticos modificam-se de acordo com cada esfera da atividade humana, e, conseqüentemente, com cada gênero, ou seja, a utilização da linguagem transforma-se para atender as necessidades do contexto.

No fundo, os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação. Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem a determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicística, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis (BAKHTIN, 2003, p.266).

Na interpretação de Bakhtin (2003, p.268), “onde há estilo há gênero”. A transformação do gênero está relacionada à modificação do estilo, pois esse se “destrói e se renova” em um movimento dialético, para atender às condições impostas por formas diversificadas de comunicação. O estilo pode ser entendido como a forma linguístico-discursiva que o autor e interlocutor adotam para o diálogo, de modo que está ligado ao conteúdo temático e à construção composicional, elementos que também se modificam na configuração dos gêneros discursivos.

Brait (2005) acrescenta que o estilo como elemento constituidor do gênero, é formado por coerções linguísticas, enunciativas e discursivas, particulares da atividade em que se inserem. Assim, o estilo transforma-se para atender a necessidades do gênero, como, por exemplo, uma RC escolar organiza-se para atender certas finalidades. Por isso, os sujeitos adotam determinados “estilos” de linguagem que cumpram com os objetivos elencados. Certamente, em um debate científico proposto em um evento acadêmico, a linguagem adotada se modificaria em relação a uma conversa do cotidiano. Essas transformações nos estilos da linguagem oral ocorrem também nos gêneros escritos. Cabe destacar também que esse enunciado constituído pelo estilo, dirige-se a alguém, volta-se a um destinatário. “[...] O índice substancial (constitutivo) do enunciado é o fato de *dirigir-se* a alguém, de estar voltado *para o destinatário*”. (BAKHTIN, 1997, p.321). Para tanto, o estilo modifica-se de acordo com determinado contexto e determinado destinatário, condição que o articula, inextricavelmente, ao mundo da vida.

A RC, por exemplo, modifica-se, pois, de acordo com a idade das crianças, as perguntas são mais elaboradas, exige-se maior nível de concentração, a linguagem utilizada pela professora diferencia-se, como também a RC tem uma maior duração de tempo.

Outro elemento do gênero, a construção composicional, define-se como a *forma* de organização do gênero, como, por exemplo, o poema, que é organizada em estrofes, ou a notícia com a manchete. A RC é organizada numa sequência de falas entre os participantes, definida conforme as orientações que a professora decide para seus propósitos de interlocução e ensino. As falas podem ser em forma de perguntas e respostas ou de afirmações em contiguidade – como podemos observar nos excertos de RC apresentados neste texto.

A construção composicional pode ser analisada com base em dois elementos principais. Primeiramente, investiga-se a “organização do conteúdo verbal”, as relações que ocorrem entre os envolvidos na enunciação. Posteriormente é preciso considerar a “materialidade do enunciado”, ou seja, como ele se organiza. “A forma não pode ser compreendida independentemente do conteúdo, mas ela não é tampouco independente da natureza do material e dos procedimentos que este condiciona” (BAKHTIN, 1997, p.206).

Nas RCs, as crianças são incentivadas a falar sobre determinado assunto, no entanto, as professoras organizam de maneira que sigam uma ordem determinada para falar (geralmente manifestam-se, seguindo uma sequência estabelecida pelo lugar em que se sentam), a fim de evitar que todas falem juntas e causem um tumulto na conversa. O trecho a seguir (RC-15) demonstra como a “forma” estabelecida pelas professoras orienta a participação da criança no diálogo e a exposição de sua responsividade.

*PI\_\_ A nossa Roda de Conversa hoje, hoje, como é segunda feira, é o primeiro dia da semana que vocês estão vindo pra creche, então, vocês ficaram sábado e domingo em casa, agora cada um vai falar o que fez no final de semana. Se foi passear, do que brincou, o que que fez.*

*JP\_\_ Profe, profe eu quero falar eu quero contar uma coisa.*

*JP\_\_ Profe, profe...*

*PI\_\_ O que que cada um fez...*

*JP\_\_ Profe, eu quero falar.*

*PI\_\_ Sim, a gente vai fazer a nossa Roda de Conversa. Quando chegar a sua vez, dai você vai falar, tá bom JP.*

Assim, podemos notar uma preocupação de PI em que todas as crianças possam falar e que também saibam escutar o que os colegas têm a dizer. A princípio, poderíamos caracterizar como rígida sua organização, como atitude de fechamento do diálogo, mas a compreendemos, também, com base na perspectiva histórico-cultural, como um elemento do discurso pedagógico intencional que atua no desenvolvimento das funções psíquicas da criança.

Como atividade social humana, a RC também está imersa num contexto de contradições. Ao mesmo tempo que é espaço de diálogo entre os participantes – condição em que cada um falaria em resposta a todos – situa-se nos limites que a condição escolar lhe

atribui, em que a função reguladora da palavra da professora constitui instrumento semiótico que pode dar ou não organicidade aos diálogos nascentes. Nesse sentido, entendemos a “construção composicional” como a maneira de organizar a enunciação, na sua totalidade de forma e conteúdo.

Vale destacar, portanto, que essa organização também é determinada pelo tema e pelo estilo. Esses três elementos relacionam-se para atender as necessidades de diferentes esferas de comunicação. E a RC, inserida na esfera escolar, é organizada para a professora conduzir o processo cognitivo das crianças, ordenando tempo, espaço, modo, relações com a alteridade, escuta etc., para organizar a argumentação de cada uma, tendo em vista o desenvolvimento de importantes funções psíquicas superiores, como, por exemplo, a memória mediada e lógica, a atenção voluntária, a generalização, da abstração, entre outras (VIGOTSKI, 2009). Sua construção composicional, seu conteúdo temático e seu estilo convocam para sua intencionalidade discursiva.

A RC, como gênero discursivo, em que se produzem enunciados concretos, tem uma dimensão viva. O discurso, nessa perspectiva, extrapola a materialidade linguística, pois a língua, em qualquer campo em que for empregada, está impregnada de relações dialógicas que perpassam a dimensão verbal e adentram o contexto extraverbal (BAKHTIN, 2010).

Como vimos discutindo, a análise do enunciado, na perspectiva bakhtiniana, não se reduz, exclusivamente, a aspectos verbais, mas compreende também o extraverbal. Nessa dimensão, o enunciado se plasma imerso numa relação indissociável do tempo e do espaço em que se produz – o cronotopo. Para Amorim (2014), o cronotopo configura-se como um elemento indispensável para a análise do discurso, porque propicia uma reflexão situada no tempo e no espaço, contudo, seu princípio primeiro dirige-se para a apreensão do tempo histórico em que o enunciado foi produzido. A partir de Bakhtin, Amorim (2014, p.112) aponta a necessidade de analisarmos a constituição do enunciado pautado em um olhar cronotópico, ou seja, “a capacidade de *ver o tempo*, de *ler o tempo* no espaço e, simultaneamente, de perceber o preenchimento do espaço sob a forma de um todo em formação [...]”.

De acordo com o GEGe (2013), o cronotopo relaciona-se ao que Bakhtin denomina “grande temporalidade”, ou seja, “a expressão de um grande tempo”. “Enquanto o espaço é social, o tempo é histórico, pois é a dimensão do movimento no campo das transformações e dos ‘acontecimentos’”. (GEGe, 2013, p. 25).

Na RC-13 (pré I) apresentada abaixo e cujo conteúdo temático relaciona-se com o

natal, a professora sugere que as crianças falem sobre a cartinha que fizeram ao Papai Noel.

*P1\_\_ E GA? O que você pediu na sua cartinha, GA?*

*GA\_\_ Tablet.*

*P1\_\_ Tablet, huuummm.*

*JP\_\_ Tablet é meu.*

*P1\_\_ Ea CR?*

*CR\_\_ Todas as Monster Raí, e a Monster Vampira.*

*P1\_\_ E o JP?*

*JP\_\_ Eu pedi um Homem Aranha, tablet, computador e o homem gelo do Ben Dez.*

O episódio permite-nos compreender melhor sobre qual tempo histórico presencia a criança que nos fala, qual a infância em que ela está inserida, num contexto imerso de tecnologias, representadas pelo tablet e computador; que também mercantiliza as relações da infância com o mundo, através do incentivo ao consumo. Mas, é uma infância que também vivencia um tempo/mundo de imaginação, fantasia, imitação dos personagens, como evidencia o excerto seguinte.

*P2\_\_ O que que tem que fazer pro Papai Noel trazer os Presentes?*

*JP\_\_ Eu sei, eu sei, eu sei, tem que trazer um leite e um biscoito pra ele.*

*P2\_\_ Não. O que que tem que fazer o ano inteiro?*

*JP\_\_ Ele tem que trazer presentes pras crianças.*

*P2\_\_ Mas o que que as crianças têm que fazer pro Papai Noel trazer os presentes?*

*JP\_\_ Vê o que tem dentro do saco.*

*NL\_\_ Obedecê*

*P2\_\_ Olha o que a NL falou. O que tem que fazer NL?*

*NL\_\_ Obedecê*

*P1\_\_ Obedecê. E rezar também pro menino Jesus, que o natal não é só Papai Noel trazer presente.*

Na fala de JP, identificamos uma criatividade muito interessante para responder aos questionamentos das professoras (P1 e P2). Ele foge ao esperado pelo discurso dela e enuncia seus sentidos<sup>55</sup> sobre o tema, dizendo que, para ganhar o presente tão esperado durante o ano todo, pelo papai Noel, é preciso simplesmente servir leite com biscoito ou olhar o que tem dentro do saco de presentes dele. Suas respostas trazem a imaginação criadora, mas não são as respostas que “servem”. A única resposta valorizada no discurso pedagógico foi a de NL, para ganhar os presentes é necessário obedecer. Cabe destacar, nesse episódio, também, a dissociação entre o tempo da criança, que vê o natal como tempo do papai Noel trazer presentes – um tempo próprio da infância –, e o tempo da professora – tempo imediato, com objetivos limitados a um discurso pedagógico. Ambos, porém, estão imersos numa grande

---

<sup>55</sup>O sentido é sempre uma formação dinâmica, variável, que tem zonas de estabilidade diferente, pois, estão relacionadas a singularidade do sujeito. O significado é compreendido como uma dessas zonas do sentido, a mais estável, coerente e precisa, está ligado ao conceito na sua totalidade (GÓES, CRUZ, 2006).

temporalidade constitutiva dos sujeitos, mesmo com seus laivos ideológicos conflitantes.

Nessa perspectiva, Bakhtin (2006) salienta que em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios, ou seja, desde a EI, incutem-se regras, normas de conduta, reforçam-se padrões morais, ideologias que são transmitidas às crianças como corretas, pois, como está no enunciado da professora, aquela criança que não “rezar e obedecer”, talvez não mereça ter natal? Ou ganhar presente? Assim, o discurso presente nessa RC, reveste-se de um conteúdo moral, para servir à reprodução da visão burguesa conservadora de mundo, num movimento em que a linguagem da criança e da professora constitui-se como campo de disputas hegemônicas e contra-hegemônicas, repleta de ideologias, e a escola pública é palco dessa disputa histórica. Ou, como diz Bakhtin (p.173), essa linguagem “é a arena em que se defrontam e lutam duas entoações dois pontos de vista, dois discursos”. Outra reflexão importante decorrente dessa RC refere-se à atitude responsiva das crianças JP e NL perante as indagações da professora. Ambos procuram estabelecer um diálogo que vai desde a pergunta com uma resposta já definida pela professora, até as respostas criativas de JP, ou as de NL, que procura responder o que a professora quer ouvir, entrando no consenso ideológico. Para Bakhtin (2003), toda relação em que se produz “sentido” entre os sujeitos é, essencialmente, dialógica, visto que a própria compreensão já é dialógica. Na RC, por exemplo, muitas crianças não se manifestaram verbalmente sobre o questionamento da professora (P2), contudo, isso não significa que não constituíram atitude responsiva. Na perspectiva bakhtiniana a própria auditividade, produz uma relação dialógica, “a palavra quer ser ouvida, entendida, respondida e mais uma vez responder a resposta e assim *ad infinitum*” (BAKHTIN, p.334, 2003). Como o autor argumenta,

Isso decorre da natureza da palavra, que sempre quer ser *ouvida*, sempre procura uma compreensão responsiva e não se detém na compreensão *imediate*, mas abre caminho sempre mais e mais a frente (de forma ilimitada). [...] Para a palavra (e conseqüentemente para o homem) não existe nada mais terrível do que a *irresponsividade* [...] (BAKHTIN, p.333, 2003).

Para Bakhtin (1997), ao compreender a significação (linguística) de um discurso, o sujeito/ouvinte assume uma atitude *responsiva ativa*, que pode ser favorável ou contrária. Por isso, toda compreensão gera uma atitude responsiva ativa. Contudo, essa posição de responsividade não ocorre somente de maneira imediata. Bakhtin acrescenta que essa atitude responsiva ativa também pode ocorrer de forma retardada, ou seja, a compreensão demanda um período de tempo maior para efetivar-se. “[...] cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento

subsequente do ouvinte’’ (BAKHTIN, 1997, p. 291).

A compreensão, nessa perspectiva é o germe de uma resposta. Ao compreender ativamente o enunciado, o ouvinte é levado a tomar uma posição perante o diálogo, formando uma réplica. ‘‘A compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*’’ (BAKHTIN, 2006, p.135).

Para compreender as posições axiológicas nos discursos, o sujeito procura se colocar na posição do falante/autor e assume uma posição que Bakhtin (2003) denomina de exotópica e assim a explicita: ‘‘Ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é, o outro sujeito.’’(BAKHTIN, 2003, p.316).

Nas RCs, percebemos que as professoras procuram sair da sua condição de adulto para compreender a singularidade da infância, expressa nas falas das crianças, principalmente na escolha dos temas, como podemos observar no excerto da RC-04.

*P1\_Hoje, falando em gostos, cada criança, cada pessoa tem um gosto, e no nosso assunto sobre gostos, cada um vai falar sobre o brinquedo, a brincadeira que mais gosta. Pode ser lá em casa, pode ser aqui no CMEI. Você pode falar do brinquedo que mais gosta de brincar.*

As crianças, na idade da EI, são fascinadas por brincadeiras, tanto que, muitas vezes, elas fogem do assunto que a RC propõe para contar sobre um brinquedo novo ou sobre o que brincaram no dia anterior. Por isso, quando a professora tem a sensibilidade de olhar para esse universo e tentar fazer com que a criança o expresse verbalmente, ela realiza esse exercício exotópico. Também, nesse caso, elas se remetem aos outros discursos e vozes que já ouviram e que compõem sua singularidade de sujeito social. [‘‘cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados’’ (BAKHTIN, 2003, p.292).]

Nessa perspectiva, os conceitos de cronotopo e exotopia estão intimamente relacionados na arquitetura bakhtiniana, ambos procuram situar o enunciado no tempo e espaço de sua produção, ou seja, constituem-se sobre a dimensão extraverbal. Enquanto o cronotopo se refere mais diretamente ao tempo histórico da constituição do enunciado, a exotopia direciona-se a desvendar questões sobre o lugar do autor, quem é o sujeito que nos fala, quais as concepções valorativas que ele assume.

À luz da perspectiva histórico cultural e da teoria dialógica da linguagem, buscamos, neste capítulo realizar uma reflexão sobre o desenvolvimento humano, especialmente sobre o papel vital da linguagem na constituição da consciência. Iniciamos nossa argumentação,

ressaltando o papel da mediação semiótica e da interação verbal, na constituição humana, para trilharmos um caminho em direção ao nosso objeto, *aRoda*. Posteriormente, apontamos a RC, como prática de trabalho com a linguagem verbal que se caracteriza como espaço privilegiado de movimentação dialógica e polifônica da voz da criança. Enfim, chegamos à RC como gênero discursivo, que traz à tona a singularidade infantil, mas, também, o comprometimento na sua forma e organização para cumprir a função social da escola, o ensino. No capítulo que segue, pretendemos analisar como são as interações verbais constituídas nas RCs e quais as contribuições dessa prática na formação da criança, identificando seus elementos formativos.

### **CAPITULO III**

## **A CONSTITUIÇÃO DO SER CRIANÇA NAS INTERAÇÕES DA RODA DE CONVERSA**

*[...] Sendo sujeito, a criança não pode permanecer sem voz, e é no diálogo com o outro que ela mostra a indissociabilidade entre a forma*

*e o conteúdo da sua existência ativa no mundo*(JOBIM E SOUZA, 2008).

No movimento da pesquisa, a RC se evidencia como dispositivo de trabalho com a linguagem verbal que permite a constituição e a circulação da voz da criança, historicamente, vista como “aquele que não fala”. A perspectiva histórico-cultural e a teoriadialógica da linguagem rompem com esse ideário e propõe a valorização do enunciado infantil. Considerando a RC como atividade de linguagem, dialógica em sua essência, neste capítulo, buscamos analisar as RCs dirigidas pelas professoras com as crianças de três a cinco anos, nas instituições contexto da pesquisa, e as interações verbais que nelas ocorrem, para identificarmos os elementos formativos presentes nessas interações.

O capítulo encontra-se organizado em três seções. Na primeira, *os conteúdos culturais no movimento da Roda*, discutimos a RC na condição de prática educativa que conduz a transmissão de saberes culturais que dizem respeito a conhecimentos próprios da EI, considerando suas especificidades que integram o cuidar e o educar. Isto é, procuramos discutir como a RC contribui para que a escola cumpra seu papel de transmissão do saber sistematizado. Para tanto, analisaremos, também, a atuação do professor ante a apropriação da linguagem e do desenvolvimento linguístico da criança. Na segunda, as *interações verbais no movimento da Roda: dialogismo e polifonia* apresentamos a RC como instância potencializadora de interações verbais, e em que medida essa prática permite que a singularidade infantil ascenda durante o diálogo, pela mobilização de sentidos e incorporação de vozes do seu contexto cultural. Essas duas seções (categorias de análise) surgiram a partir das falas das professoras (entrevista, apêndice 2), quando destacam a Roda como importante instrumento para a promoção da interação verbal e de trabalho com os conteúdos culturais. A partir dessas análises, houve a necessidade de elencar uma última categoria referente à terceira seção *elementos formativos da RC*, para que possamos refletir sobre quais princípios apresentados na RC e identificados na pesquisa contribuem para uma formação humana emancipatória. Com isso, pressupomos a possibilidade de realizar uma análise sobre a pesquisa em sua totalidade.

### **3.1 Os conteúdos culturais no movimento da Roda**

Desde a primeira infância, a expressão infantil é fator de aprendizado dos conteúdos culturais, pelas relações sociais. As aprendizagens consolidadas na EI perpassam diversas especificidades implícitas no ato de cuidar e educar de maneira indissociável, o que implica

ouvir as crianças, suas angústias, incertezas e ideias. A RC é um importante espaço dialógico em que a criança pode participar da escolha do tema, para falar daquilo que gosta, falar o que pensa e o que sente. É, também, um espaço planejado de discussão, de transmissão intencional do saber sistematizado.

Com o intuito de realizar uma reflexão coerente com a teoria que nos fundamenta, analisaremos as falas das professoras, obtidas mediante entrevistas (entrevista-apêndice 4) e procuramos identificar como são planejadas as RC, como os conteúdos culturais estão presentes no movimento da Roda, e como as crianças se posicionam diante deles. Para isso, depois de gravadas e transcritas, relemos as entrevistas, buscando identificar as recorrências nos discursos, por uma síntese que nos permitiu categorizar elementos comuns nas respostas das três participantes da pesquisa.

Tais elementos são organicamente relacionados às interações verbais constituintes das RC, razão pela qual nossa análise sustentar-se-á nos discursos proferidos pelas professoras, ante as entrevistas, e nas interações desencadeadas nas RC, que foram gravadas em áudio e ouvidas atentamente. Assim, frente aos dados produzidos na pesquisa, orientadas pelos nossos fundamentos/conceitos que nos permitem haurir significações, num movimento de práxis, buscamos aprofundar nosso caminhar na direção dos objetivos.

Quanto ao *planejamento* das RC, as professoras das três turmas salientam que:

- A RC é planejada a partir dos conteúdos do planejamento do professor (que se fundamentam na proposta curricular do município, apresentada no primeiro capítulo).

As professoras do maternal-II e pré-I acrescentam que:

- As RC também são realizadas a partir de temas livres (ex.: final de semana).

Percebemos que as RCs são organizadas para cumprir finalidades específicas referentes à transmissão de saberes escolares, pois se orientam em um planejamento didático/pedagógico, pelo qual se submetem à proposta curricular municipal para a EI. No entanto, em seus depoimentos, as professoras dos CMEIs identificam a necessidade de abordar temas que contextualizam o universo infantil, os chamados “temas livres”, que refletem o cotidiano das crianças, permitem maior participação, na medida em que possibilitam criar, imaginar, relatar, relembrar fatos, expor opiniões e expressar autoria.

Os desvios e rupturas que as crianças promovem na tentativa de dizer o que estão pensando, contar uma experiência, falar sobre o que estão sentindo, interpretados como tentativas de “fugir” do tema proposto pela Roda, são bastante frequentes nas RCs. As professoras do maternal-II e pré-I tratam o fato como natural e julgam necessário deixar que a

criança exponha o que pensa naquele momento, para, posteriormente, retomar o assunto inicial. Quando questionadas sobre essas “fugas”, pelas crianças, do conteúdo proposto para a conversa, as professoras do maternal-II e pré-I destacam que, *quando fogem, é necessário deixar que falem, para depois retomar o conteúdo trabalhado.*

A professora da turma do pré-I acrescenta que *é importante que todos falem, e quando a criança não entende, é necessário voltar e explicar.*

Essa prática pode ser evidenciada na RC-04 (maternal-II):

*PI\_\_ Agora é a vez da GL.*

*GL\_\_ Profe, sabia que eu machuquei aqui (apontando para o joelho)?*

*PI\_\_ Eoque você estava fazendo quando machucou?*

*GL\_\_ Eu tava correndo.*

*PI\_\_ O que você mais gosta de brincar GL?*

*GL\_\_ Gosto de brincar de boneca.*

A professora do pré-II acredita que as fugas ocorrem devido à criança não ter compreendido a proposta. Então é preciso voltar e explicar novamente para que não se desvie o conteúdo planejado. Nesse sentido, percebemos como a RC pressupõe uma intencionalidade educativa, que é cuidadosamente considerada.

A EI constitui-se âmbito educativo, em todos os sentidos, e o ensino, além de requerer um papel ativo dos participantes, exige seleção dos conteúdos culturais que serão postos em interação, com o objetivo de promover a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. A esse respeito, retomamos as ideias de Vigostki (2009) que aponta o ensino como processo em que se atua no nível de aprendizagem e de conhecimento em que a criança se encontra e apresenta desafios possíveis de serem resolvidos, a partir da colaboração dos demais sujeitos da interação. Para promovê-lo, a criança precisa ser desafiada a superar o status atual do seu conhecimento e mobilizada a agir além daquilo que já sabe. Nesse movimento, há que se levar em consideração que as atividades realizadas na idade pré-escolar originam relações especificamente novas entre o pensamento e a ação e que atuam no desenvolvimento dos conceitos cotidianos, para os científicos (VIGOTSKI, 2009).

Nessa perspectiva, nega-se a espontaneidade e acredita-se na necessidade de haver ensino na EI, com o professor no importante papel de intervenção pedagógica, que deve estar voltada ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ensino que se efetiva de maneiras diversas, envolve as experiências variadas da criança, entre as quais a interação verbal tem lugar de destaque.

De acordo com Mello (2005, p.24), é preciso deixar contaminar o “Ensino

Fundamental com atividades que julgamos típicas da Educação Infantil e descontaminar a Educação Infantil com atividades típicas do Ensino Fundamental”. Atividades como a RC, por exemplo, são vistas pelo meio social como “improdutivas”, mas, são essenciais para “formação da identidade, da inteligência e personalidade da criança”.

Com base em Vigotski, Martins (2009) aponta que é necessário superar as práticas cotidianas espontaneístas na direção de ações educativas que promovam as máximas possibilidades de desenvolvimento humano. A disposição, pelo professor, de conhecimentos que interfiram de modo *indireto* e *direto* no desenvolvimento da criança é condição indispensável para isso, porque promovem o desenvolvimento dos conceitos espontâneos, cotidianos, para os científicos e a formação das funções psíquicas superiores.

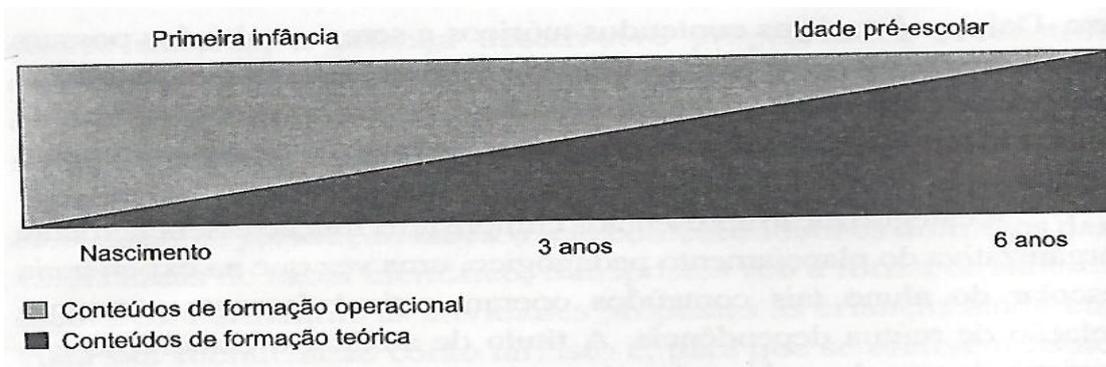
Segundo Martins (2009, p.96), os conteúdos de interferência indireta são denominados de *conteúdos de formação operacional*, compreendem os saberes interdisciplinares que devem estar sob o domínio do professor e subjacentes às atividades disponibilizadas aos alunos. Incorporam os saberes pedagógicos, sociológicos, psicológicos, de saúde etc. Esses conhecimentos não serão transmitidos aos alunos em seus conteúdos conceituais e promovem nos sujeitos uma aprendizagem indireta. Ex.: autocuidados, hábitos alimentares, destreza motora, vivências grupais, valores etc.

Os conteúdos de interferência direta, chamados *conteúdos de formação teórica*, abrangem os domínios das várias áreas do saber científico, transmitidos sob a forma de saberes escolares. São repassados de modo sistemático e organizados em conteúdos conceituais, precisam ser ensinados, porque contribuem para a superação gradual de conhecimentos espontâneos em direção à apropriação teórico-prática do patrimônio intelectual da humanidade (MARTINS, 2009, p.96).

As “fugas” citadas pelas professoras, por exemplo, abrangem conteúdos de formação operacional, pois, muitas vezes, a criança quer trazer algo de seu cotidiano que pode ser importante para ela, pode ser explorado e discutido com a turma. Mas cabe, também, ao professor, transmitir os conteúdos de formação teórica, essenciais na constituição das funções psíquicas superiores, ou seja, é necessário partir do cotidiano da criança em direção ao saber sistematizado.

Martins (2009) salienta que, na EI, estão presentes os conteúdos de interferência direta e indireta, e que devem ser trabalhados de modo indissociável, principalmente, materializados nos atos de cuidar e educar, próprios dessa etapa educativa. A formação de ordem operacional e teórica deve estar em consonância com períodos de desenvolvimento infantil que sofrem

uma proporcionalidade inversa na EI. Isso é demonstrado na figura1 elaborada pela autora.



Fonte: Martins, 2009, p. 98.

**Figura 1.** Períodos do desenvolvimento infantil

Os conteúdos de formação teórica e operacional estão presentes nos conhecimentos transmitidos nas RCs. Os temas propostos pelo planejamento escolar incorporam saberes como *cuidados com a natureza e meio ambiente, noções de tempo, hábitos alimentares, respeito com os colegas, disciplina, postura correta no trânsito*, saberes que são necessários, pois contribuem para a formação integral da criança. A RC evidencia, assim, sua potencialidade formativa, que engloba saberes fundamentais ao desenvolvimento infantil.

O quadro5,seguinte, demonstra como os conteúdos culturais do currículo da EI se relacionam com o conteúdo temático proposto na RC.

**Quadro 5.** Relação do conteúdo temático<sup>56</sup> mobilizador das RC e dos conteúdos culturais do currículo da EI

Número da RC	Turma/idade	Conteúdo Temático	Conteúdos Culturais
01	MATERNAL-	Final de semana	Construção de noção de tempo.

<sup>56</sup>Na perspectiva dialógica, os conteúdos temáticos e os culturais são inseparáveis, mas, na pesquisa, optamos por realizar uma separação apenas de ordem “didática” para evidenciar como a RC é uma instância educativa, sem perder seu caráter de prática dialógica e interlocutiva.

	II		
02	MATERNAL-II	Contação de história (Não Confunda)	Práticas de oralidade.
03	MATERNAL-II	Fazer chamada	Gêneros (menina e menino) Noção de tempo e clima (sol e chuva) Aprender a esperar a vez para falar. Identificação das estações do ano (proteção do sol, vestimentas).
04	MATERNAL-II	Brinquedos e brincadeiras	Respeitar as diferenças (cada um tem um gosto).
05	MATERNAL-II	Contação de história (A menina das borboletas)	Cuidar do meio ambiente.
06	MATERNAL-II	Natal	O significado do natal voltado à família (diálogo). Natal não voltado somente ao consumismo.
07	MATERNAL-II	Férias	Divertimento.
08	MATERNAL-II	Brincadeira (seu mestre mandou)	Som dos animais (identificação).
09	PRÉ-I	Animais de estimação	Características dos animais domésticos e seus habitats.
10	PRÉ-I	Brinquedos e brincadeiras preferidas	Respeitar as diferenças (cada um tem um gosto).
11	PRÉ-I	Passeio no horto florestal	Ouvir e escutar. Plantas. Descrição do ambiente.
12	PRÉ-I	Contação de História (Era uma vez a sua vez)	Fazer amigos, ajudar as pessoas, respeitar as diferenças, dividir as coisas.
13	PRÉ-I	Cartinha para o papai Noel	Meios de comunicação- carta Moralização.
14	PRÉ-I	Comida preferida	Alimentação saudável.
15	PRÉ-I	Final de semana	Noções de tempo.
16	PRÉ-I	Família	Diferentes composições familiares. Aprender o nome dos familiares.
17	PRÉ-II	Contação de história (A árvore generosa)	Ajudar os outros. Árvores frutíferas.
18	PRÉ-II	Relato sobre o desenho (tarefa)	Espécies de árvores (frutíferas, ornamentais, medicinais), Partes das árvores, Estações do ano.

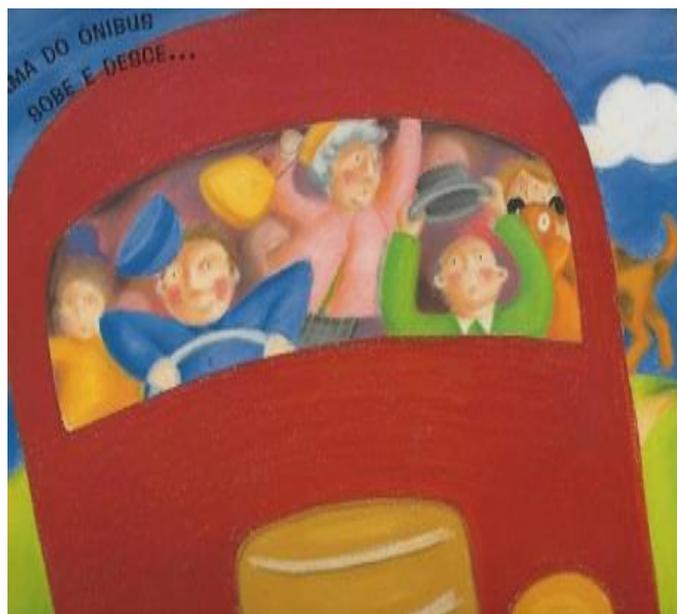
19	PRÉ-II	Contação de história (Jardim de Ceci)	Cuidados com a natureza.
20	PRÉ-II	Contação de história (A menina das borboletas)	Cuidados com a natureza.
21	PRÉ-II	Contação de história (Roda do ônibus)	Meios de transporte. Comportamento no trânsito.
22	PRÉ-II	Contação de história (Devagar e sempre)	Meios de transporte. Comportamento no trânsito.
23	PRÉ-II	Contação de história (Fred, o caminhão de bombeiros)	Meios de transporte.
24	PRÉ-II	Contação de história feita pelas crianças a partir do livro disponibilizado pela escola	Oralidade.

Fonte: Dados da pesquisa, 2015. Elaboração da autora.

A RC na condição de “gênero secundário” (BAKTHIN, 2003), orienta-se para cumprir finalidades próprias do processo educativo, por isso, os conteúdos temáticos trabalhados nelas estão relacionados às especificidades da escola enquanto instituição socialmente organizada para possibilitar o acesso ao saber. Nesse sentido, o conteúdo temático representa uma dada situação histórica e concreta. No quadro 5, por exemplo, percebemos que os conteúdos temáticos e culturais se arranjam para atender determinadas peculiaridades. Assim, nas turmas do maternal II e pré I (crianças de 3 e 4 anos), estão mais relacionados a saberes do cotidiano da criança, como, final de semana, família, animais de estimação, férias, enquanto no pré-II (crianças de 5 anos), os conteúdos se remetem a saberes próprios do currículo, como meios de transporte, espécie das plantas, logo, ocorre uma gradação de conteúdos relacionados à idade/turma.

No excerto da RC- 21, do pré II, percebemos uma preocupação em trabalhar os conteúdos previstos no planejamento, meios de transporte coletivo e comportamentos no ônibus, com a leitura da história “Roda do ônibus<sup>57</sup>”, cuja página comentada no trecho da Roda apresentamos na figura 2.

<sup>57</sup>Livro: **A roda do ônibus** (Coleção: Rima pra cá, rima pra lá,) FNDE. A história resulta na ilustração da música a roda do ônibus- Xuxa. Acervo da escola.



**Figura 2.** Foto de um trecho do livro de histórias: A roda do ônibus. Dados da pesquisa, 2015.

*P\_\_ A turma do ônibus sobe, desce, sobe, desce, sobe, desce. A turma do ônibus sobe, desce pela colina. E agora tem muita gente dentro desse ônibus?*

*Crianças\_\_ Tem.*

*P\_\_ Bastante. né! Será que eles estão sentados?*

*Crianças\_\_ Não.*

*P\_\_ E é certo?*

*Crianças\_\_ Não.*

*P\_\_ Oque agente tem que fazer no ônibus?*

*Crianças\_\_ Sentá.*

*IG\_\_ Sentar e ficar quietinho, e sem levantar do ônibus.*

*P\_\_ Muito bem!*

No trabalho com o conteúdo meio de transporte, foram destacados os transportes de cargas (caminhões), na RC-22. No final da contação de história, a professora questiona os alunos:

*P\_\_ Qual era a profissão de Zé Tranquilo e Roberto, qual era a profissão deles?*

*GB\_\_ Era levá carga.*

*IG\_\_ Eles levavam copo.*

*P\_\_ O caminhão era de carga. Então eles viajavam levando cargas.*

*RN\_\_ Carga.*

*IG\_\_ Carga de copo.*

*P\_\_ Nessa entrega era copo.*

*P\_\_ Foi tudo certo na viagem?*

*Todos falam juntos\_\_ Não.*

*P\_\_ Ocorreu tudo certo ou ocorreu algum problema?*

*AN\_\_ Algum problema.*

*P\_\_ Qual foi o problema?*

*RN\_\_ O problema que ele tava muito rápido.*

*IG\_\_ Ele furou o pneu.*

GL\_\_\_ *Porque tava depressa.*

P\_\_\_ *E será que é só na estrada que a gente não pode ir sempre com pressa ou quando a gente está brincando também?*

IG\_\_\_ *Não pode ir muito rápido.*

Na sequência, a professora aproveita para explorar com as crianças a história “Devagar e sempre”<sup>58</sup>, representada na figura 3.



**Figura 3.** Foto da capa do livro de histórias: Devagar e sempre. Dados da pesquisa, 2015.

Além da abordagem do conteúdo meios de transporte (caminhão) e sua finalidade no transporte de cargas, a professora também indaga as crianças sobre a profissão do motorista, alerta sobre os perigos de acidentes, caso haja imprudências, e aproveita para contextualizar a importância de ter cuidado também nos momentos de brincadeiras.

Cabe retomarmos um trecho da RC-22, no momento em que a professora alerta sobre certas precauções, e questiona sobre o fato ocorrido na história, perguntando:

P\_\_\_ *Ocorreu tudo certo ou ocorreu algum problema?*

AN\_\_\_ *Algum problema.*

Nesse trecho, apesar de haver uma interação viva e dinâmica, também, identificamos aspectos do discurso escolar, quando a criança responde conforme o que acha que a professora quer que responda.

Na RC-14 sobre a “comida preferida”, JP retrata seus gostos em relação aos alimentos. A professora comenta sobre o gosto da criança e acrescenta explicações sobre os alimentos que podem prejudicar a saúde.

<sup>58</sup> SCHAMEMANTEL, M. Ramon. **Devagar e sempre**. Sonar Editora, 2011.

P1 \_\_\_ E o JP?

JP \_\_\_ Eu gosto de comer risoto, polenta<sup>59</sup> e feijão e carne e brigadeiro e também corinho e também pão e café.

P1 \_\_\_ O corinho? O corinho da carne de galinha que você gosta de comer né?

JP \_\_\_ Sim.

P1 \_\_\_ Só que não pode comer muito.

JP \_\_\_ Só um.

P1 \_\_\_ Só um pedaço, se não, faz mal, é muita gordura, aí faz mal pro coração.

JP \_\_\_ É aífica gordo e morre.

P1 \_\_\_ Não, daí fica doente, tem que cuidar pra comer um pouquinho só.

Na conversa, a professora ainda aproveita para lembrar que IG não estava comendo feijão o suficiente, e que esse alimento é importante para o *desenvolvimento do corpo*. Também NC é elogiada por gostar de comer frutas e verduras. Além de possibilitar que as crianças falem sobre seus *gostos alimentares*, as professoras aproveitam para ensinar noções de *hábitos alimentares* saudáveis, como exemplifica o excerto da RC-14.

P2 \_\_\_ Vamos lá, vamos começar pela IS. IS qual que é sua comida favorita?

IS \_\_\_ Polenta e carne.

P2 \_\_\_ É, é só isso?

IS \_\_\_ Só.

P2 \_\_\_ É bem gostoso mesmo.

P2 \_\_\_ IG?

IG \_\_\_ Eu gosto de feijão.

P2 \_\_\_ É, mais você não estava comendo feijão ultimamente, tem que comer, para crescer forte.

P2 \_\_\_ E o HR?

HR \_\_\_ Eu gosto de comer banana.

P2 \_\_\_ Banana! Huum...

P1 \_\_\_ Vamos ouvir a NC agora, vamos ouvir a NC O que que a NC mais gosta de comer?

NC \_\_\_ Morango e alface e tomate.

P1 \_\_\_ Muito bem, isso é muito bom e faz bem.

JP \_\_\_ Eu também gosto de comer morango.

P1 \_\_\_ É, morango, e o que mais?

NC \_\_\_ Alface e tomate e brigadeiro e morango.

P1 \_\_\_ E o JG?

JG \_\_\_ Feijão, arroz, cenoura, polenta, macarrão e carne moída.

P1 \_\_\_ É. Isso aí

LC \_\_\_ Eu também gosto de comer polenta e macarrão.

Apesar de a professora elogiar NC, por gostar de comer frutas, ela não amplia a discussão sobre a fruta morango, que não é consumida habitualmente entre as crianças. NC e JP citam a fruta morango, mas a professora deixa de explorar o enunciado infantil, talvez porque outras crianças desconhecem a fruta ou, ainda, porque ela não é comum em nossa região e tem custo elevado. Mesmo que a fruta não fizesse parte de modo habitual da alimentação das crianças, a discussão deveria ser aberta, principalmente para explorar. Deste

---

<sup>59</sup> A cultura italiana está presente entre os alunos. Pratos como risoto e polenta são muito apreciados e próprios da culinária da população da região em que realizamos a pesquisa, por isso, eles são citados no decurso da RC.

modo, o diálogo fica submetido ao saber cotidiano, o que não amplia o universo de referência da criança.

Na RC-03 (maternal-II), a seguir, também identificamos *atransmissão de valores* relacionados aos cuidados com a saúde nas estações mais quentes do ano. No entanto, não se exploram com detalhes quais *as características climáticas* dessas estações. Pede-se para as crianças responderem sobre a estação de ano, e PL apresenta uma resposta bem pertinente ao tema, que é comentada pela professora e explorada superficialmente.

PI\_\_\_ *E que estação do ano agente está?*

SM\_\_\_ *No inverno.*

PI\_\_\_ *Não, a gente tá na primavera.*

PL\_\_\_ *Minha mãe comprô um chapéu.*

PI\_\_\_ *É que legal tem que usar mesmo, boné, chapéu porque o sol é bem forte.*

Concordamos com a afirmativa de Alves (2007), quando se refere à mediação pedagógica como intencionalidade clara de intervir entre o objeto de conhecimento e o sujeito, para, propositalmente, interferir no processo de desenvolvimento desse sujeito. Assim, nessa RC, o conteúdo, estações do ano, poderia ter sido explorado em maior grau, ser feitos questionamentos mais específicos em relação ao que as crianças já sabiam, sobre as características de cada estação do ano, pois, quando a criança expressa a resposta “errada”, imediatamente, a professora corrige com a resposta “certa” e corta o diálogo. Imaginemos que P1, ao invés de dizer: “não, a gente está na primavera”, dissesse algo como: “inverno? será? por que você acha que estamos no inverno?” Isso poderia abrir o diálogo e ampliá-lo para um processo de debate entre as crianças, fundamental para a construção de novas possibilidades de reflexão e conhecimento. Também é importante compreender os caminhos que levaram a criança a articular tal resposta, poderia ser, porque pela manhã, ainda havia uma temperatura baixa, e as crianças vinham para o CMEI com roupas geralmente usadas no inverno e no outono. Caberia, então, questionar as crianças sobre as respostas, para abrir uma zona de potencialidades de desenvolvimento.

Além de falar sobre os *cuidados com a saúde* em relação à exposição excessiva ao sol, era necessário esclarecer o conceito de primavera, e quais as suas características, para cumprir a função social da escola na transmissão do saber sistematizado. No caso da EI, tempo-espço privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem, as atividades interlocutivas têm muito a atuar na formação da criança.

Na segunda-feira, as professoras costumam realizar uma RC sobre o final de semana, porque, segundo elas, temas como esses despertam o interesse das crianças. Nas turmas do

maternal-II e do pré-I, foram realizadas RC com esse conteúdo temático. Exemplificamos com um excerto da RC- 01 (maternal –II), como as crianças relatam suas experiências.

*PI\_\_ Então, crianças, como vocês ficaram no final semana, em casa, de férias de aula, vamos ver o que cada um fez, e se alguém quer falar o que que fez no final de semana.*

*VT\_\_ Eu.*

*AC\_\_ Eu.*

*PI\_\_ Teve sábado, teve domingo, então fala VT, o que você fez no final de semana?*

*VT\_\_ Fui no médico no hospital e daí ...*

*PI\_\_ No médico, foi no médico, foi consultar e o que mais você fez?*

*PI\_\_ O que mais VT? Você foi passear? Vamos escutar ele, você foi passear?*

*VT\_\_ Sim,*

*PL\_\_ Ele foi passear.*

*PI\_\_ O que mais que você fez, quer falar mais alguma coisa?*

*VT\_\_ A mãe e o pai foram trabalhá.*

Na RC-15 (pré-I), a interação também ocorre com esse conteúdo temático:

*PI\_\_ A nossa Roda de Conversa hoje, hoje, como é segunda feira, é o primeiro dia da semana que vocês estão vindo pra creche. Então, vocês ficaram sábado e domingo em casa, agora cada um vai falar o que fez no final de semana. Se foi passear, do que brincou, o que que fez.*

*JP\_\_ Profe, profe, eu quero falar eu quero contar uma coisa.*

*JP\_\_ Profe, profe...*

*PI\_\_ O que que cada um fez...*

*JP\_\_ Profe, eu quero falar.*

*PI\_\_ Sim, a gente vai fazer a nossa Roda de Conversa, quando chegar a sua vez daí você fala, tá bom JP.*

*PI\_\_ Vamos falar bem alto, para os coleguinhas poderem ouvir. Vamos lá, com HR, vamos lá falar o que que o HR fez o final de semana.*

*HR\_\_ Eu fiz um avião.*

*PI\_\_ O quê? Você fez um avião?*

*HR\_\_ Brinquei, fez um barulhão.*

*PI\_\_ Você ficou em casa?*

*HR\_\_ Sim.*

*PI\_\_ E o AD, o que você fez o final de semana?*

*AD\_\_ Fiz bolinha.*

*PI\_\_ Fez bolinha, bolinha de sabão?*

*AD\_\_ Sim.*

Essas interações possibilitam que as crianças falem de seu universo, lembrem-se de fatos, relatem experiências, que podem ser boas ou não, mas, todas têm algo a dizer, com suas singularidades. Elas aprendem, também, *noções sobre periodização do tempo e dias da semana*, quando as professoras enfatizam que final de semana são aqueles dias em que ficam em casa ou não vão para a escola.

Na RC-16 (pré I), o conteúdo tratado refere-se à família<sup>60</sup>.

---

<sup>60</sup> Os nomes descritos pelas crianças foram substituídos, para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa.

P1\_\_ *Vamos, então, sentar, nós vamos conversar sobre a família. Quem é a família?*  
 JP\_\_ *Eu sou a família.*  
 P1\_\_ *Família é as pessoas que moram com a gente.*  
 JP\_\_ *Eu tenho uma família bem grandona.*  
 P1\_\_ *Que pode ser o pai, a mãe, ou só o pai, ou só a mãe, ou o pai, a mãe e os irmãos, ou a vó, ou o pai, a mãe e vocês.*  
 JP\_\_ *Ô profe, e também a prima e o primo, e também o outro primo, prima e também o padrinho e a madrinha.*  
 P1\_\_ *Hum! Mas, hoje nós vamos falar da família que são aquelas pessoas que moram junto com a gente, lá na casa de vocês.*  
 P1\_\_ *Aí nós vamos começar aqui pelo IG, e ele vai falar onde ele mora, com quem ele mora, quem mora junto com o IG, na sua casa.*  
 IG\_\_ *Minha mãe e meu pai.*  
 P1\_\_ *Mãe e pai. E você sabe dizer o nome deles? Como é o nome de sua mãe?*  
 P1\_\_ *Vamos deixar o JP falar.*  
 JP\_\_ *Não, com a minha mãe e o meu pai. E o nome do meu pai é (tenta lembrar, mas demora, e a professora decide ajudar).*  
 P1\_\_ *Edenilson. Edenilson, né, e o nome de mãe é Francine.*  
 JP\_\_ *O Edenilson e a Francine.*  
 P1\_\_ *E por que você está morando com o vô e a vó?*  
 JP\_\_ *Por, por, eu sei profe, é porque daí, nós vamos se mudar e daí, daí o Bujão tá arrumando nossa casa e daí eu sempre vou lá conversácom o Bujão.*  
 P1\_\_ *Quem é o Bujão?*  
 JP\_\_ *Uma vez ele veio aqui, e tava ali atrás, e eu conversei com ele.*  
 P1\_\_ *Ele é o pedreiro?*  
 JP\_\_ *É.*  
 P1\_\_ *E ele tem o apelido de Bujão?*  
 JP\_\_ *Sim. E daí eu tenho a minha vó Alzira, o vô Jorge, e também, e também minha madrinha e meu padrinho, e a minha prima e o meu primo e o meu primo que é o Gu, e a minha outra prima que é a Mari, e outra prima.*  
 P1\_\_ *É isso. E a GL? Quem mora com você GL?*  
 GL\_\_ *Meu pai, minha mãe e meu mano.*  
 P1\_\_ *E como que é o nome da mãe?*

O conteúdo temático tratado pela professora é a *família*, conceituada como “aquelas pessoas que moram com a gente”, na mesma casa ou espaço. Esse conceito é apresentado rapidamente, o que pode impedir que as crianças construam a imagem de suas possibilidades de família, que criem novas formas de ver a família. A professora não enfatiza mais o modelo de família tradicional, constituída por mãe, pai e filhos. JP, no entanto, tem uma compreensão mais ampla de família, que também é notada na fala de JG, ao apresentar uma interpretação criativa, na descrição dos membros de sua família que, apesar de não morarem na mesma casa, habitam o mesmo prédio, portanto, no seu entendimento, fazem parte da família. Fica perceptível, contudo, na fala de P1, um cunho ideológico que situa seu discurso mais a serviço da reprodução da visão burguesa conservadora de mundo do que como instrumento de libertação das classes trabalhadoras, pois, quando a professora reduz o conceito de família àquelas pessoas que moram na mesma casa, desconsidera que pode haver crianças que têm pais separados, e que, mesmo morando em outra casa, o pai ou a mãe não deixam de fazer

parte da família da criança, porque os vínculos afetivos permanecem.

*JG\_\_ Eu tenho minha mãe, meu pai, tio, tia, prima, primo e mais uma prima.*

*PI\_\_ É, e quem que mora com você na tua casa?*

*JG\_\_ Só eles.*

*PI\_\_ Eles quem?*

*JG\_\_ Meu pai, minha mãe, meu vô e minha vô.*

*PI\_\_ Moram todos numa casa só?*

*JG\_\_ Não, num prédio.*

Na mesma RC, além de trabalhar a concepção de família, a professora aponta que cada pessoa da família tem um nome e destaca a importância de as crianças saberem os nomes de seus familiares.

*PI\_\_ LC quem que mora lá com você?*

*PI\_\_ Vamos esperar os amigos falarem, quem já falou, vamos ouvir os amigos (Chama a atenção da turma pelas conversas isoladas).*

*LC\_\_ A irmã Larissa e a outra irmã Jhenifer.*

*PI\_\_ E o nome do pai?*

*LC\_\_ Eu não sei.*

*PI\_\_ Então, hoje, você chega em casa e pergunta. Tem que aprender o nome do pai. Não é Silvio?*

*LC? \_\_ É.*

*PI\_\_ Mas chega em casa e pergunta, pra daí você saber, pra quando perguntarem para você, você saber. Você não lembra como a mãe chama o pai?*

*LC\_\_ Não.*

*PI\_\_ E a mãe você lembra o nome?*

*LC\_\_ Não sei.*

*PI\_\_ Então hoje você chega em casa e pergunta pra mãe, e daí amanhã você contar pra profe, tá bom, pode ser?*

*LC\_\_ Tá.*

*Cuidados com o meio ambiente* é outro conteúdo cultural tratado nas RCs, principalmente, ao abordar o conteúdo temático “plantas”. Na RC-20, a professora aproveita para relacionar o conteúdo da história com o dia a dia das crianças. Notamos essa preocupação, quando ela aponta para as crianças a necessidade de cuidar das plantinhas que eles têm em casa.

*P\_\_ E vocês, em casa, se não chove, fica uns dias de sol, vocês molham as plantinhas?*

*Crianças\_\_ Sim.*

*RN\_\_ Ô profe, eu molho as minhas plantinhas.*

*JO\_\_ Ô profe, eu não tenho plantinha.*

*P\_\_ Nem uma?*

*JO\_\_ Não.*

*P\_\_ Elas precisam de água.*

*RN\_\_ Eu peço pro meu pai e até pra minha mãe molhar.*

*GI\_\_ Ô profe, sabia que lá na minha casa tem cata-vento colorido.*

*P\_\_ É. Igual às flores?*

GI\_\_ Sim.  
 GB\_\_ Na minha casa tem cada flor colorida.  
 PL\_\_ Ô profe, eu molho as saladas.  
 P\_\_ As saladas, é, tem que molhar, senão você não tem salada pra comer.  
 P\_\_ Valeu a pena ela cuidar das margaridas, pra ninguém pisar em cima, ninguém arrancar as florzinhas.  
 GI\_\_ As borboletas tá aumentando.  
 P\_\_ Aumentaram.  
 RN\_\_ Cresceu muito.  
 P\_\_ Apareceu um monte de...  
 Crianças\_\_ Flor.  
 RN\_\_ Margaridas.  
 P\_\_ Gostaram da historinha.  
 Crianças\_\_ Sim.  
 RN\_\_ Eu gostei muito.  
 P\_\_ Se a gente cuidar, ela cresce e vem mais, mas agora e se a menina desistisse de plantar a florzinha, ia ter bastante florzinhas lindas?  
 Crianças\_\_ Não.  
 P\_\_ Porque ele podia ter desistido, não podia? De tanto ter gente passando por cima, e o cachorrinho fez xixi (risos), mas ela gostava das flores, ela resolveu cuidar, chegou até dormir lá, né. Olha que lindo que ficou o jardim.  
 P\_\_ É essa a história da nossa aula de hoje.

A Figura 4 representa a página da história “A menina das borboletas<sup>61</sup>”, comentada na RC, quando se ensina a importância de cuidar das plantas.



**Figura 4.** Foto da página do livro de histórias: A menina das borboletas. Dados da pesquisa, 2015.

Para compreendermos o papel da mediação pedagógica (simbólica) na formação do sujeito, a partir da transmissão dos conhecimentos históricos, valemos-nos das escritas de Alves, a respeito da natureza dos conteúdos escolares, nesta pesquisa, tratamos como conteúdos culturais do currículo escolar:

<sup>61</sup>CALDAS, Roberto. **A menina das borboletas**. SP, 1990. Acervo da escola.

O conteúdo que perpassa o processo de mediação pedagógica e que compõe o movimento interativo através do qual se forjam novas e mais complexas habilidades intelectuais é também o conteúdo que problematiza a realidade dos sujeitos e os mobiliza para ações conscientes na direção da transformação da realidade (ALVES, 2007, p.134).

Os conteúdos culturais do currículo escolar são reflexo de um processo histórico, é a seleção do que há de melhor na cultura humana. A transmissão dos saberes sistematizados conduz à transformação do sujeito, à elevação de suas funções psíquicas superiores. Pressupõe-se que, ao transformar o sujeito, nós transformamos a realidade. Por isso, a necessidade de ensinar às crianças da EI que a preservação do meio ambiente é muito importante para garantir minimamente uma qualidade de vida à nossa e também às próximas gerações.

Na RC-09, o conteúdo trabalhado é *animais domésticos*. A professora inicia a RC, lembrando o que já tinha sido tratado sobre o assunto em aulas anteriores e, posteriormente, solicita que as crianças falem sobre os seus animais de estimação.

P1\_\_ *Como vocês já viram, lá na história do gato, que é um animal doméstico<sup>62</sup>, que mora lá na casa da gente, mora dentro de casa ou pode ser no sítio também, porque é um animal doméstico. E agora cada um vai falar se tem ou se não tem um animal em casa, se tem um animalzinho doméstico ou lá no sítio, se tem alguém que mora no sítio que nem a MJ, né MJ?*

MJ\_\_ *Eu não moro no sítio.*

P1\_\_ *Não mora no sítio mais?*

MJ\_\_ *Minha mãe mudou, perto da casa da minha amiga NT.*

P1\_\_ *E lá na casa do AD tem o quê?*

AD\_\_ *Tem galinha.*

P1\_\_ *Tem galinha. E na casa da CR?*

CR\_\_ *Não tem nenhum.*

P1\_\_ *Não tem nenhum bichinho, e na casa da vó?*

CR\_\_ *Só tem vaca.*

P1\_\_ *E na NL?*

NL\_\_ *Não tem.*

Nessa RC, a professora traz como conteúdo temático, os *animais domésticos*, mas não explora a fundo o conceito. P1, afirma que o animal doméstico é aquele que mora dentro da casa da criança, ou no sítio, mas ela não explica qual é o sentido de ser doméstico, que pode ser domesticado, ter convívio direto com o ser humano. Nesse sentido, remete o conceito de doméstico ao habitat do animal e não explora com as crianças as diferenças entre os animais

---

<sup>62</sup>Conceito de animal doméstico: alguns animais são domésticos porque, no seu desenvolvimento histórico enquanto espécie se adaptaram a conviver com os humanos e apresentam características bastante diferentes daquelas que apresentam os animais selvagens. As ovelhas, os cavalos, as galinhas e as vacas também pertencem ao conjunto de animais domésticos. Disponível em: <<http://www.consciencia.com.br>>.

domésticos, que podem morar dentro ou fora de casa, pois a galinha e a vaca, citadas pelas crianças AD e CR são animais domésticos, mas não moram dentro de casa, e muitas vezes o gato e o cachorro ocupam um espaço no quintal, não no interior da residência, enfim, muitas questões deixaram de ser exploradas, não favorecendo a ampliação de conhecimento ou a transição do conceito espontâneo para o científico.

Na RC-08, o conteúdo temático tratado também se refere a *animais*. Através da brincadeira proposta na Roda, as crianças tentam identificar e reproduzir os sons produzidos pelos animais.

*P2\_\_ Hoje, na nossa Roda de conversa, a gente vai brincar de ‘O seu mestre mandô’ dos animais, vai ser um de cada vez. Então, já vão imaginando que animal vocês vão ser quando chegar a vez de vocês, o que vocês vão mandar? Cada um vai ser o mestre.*

*P2\_\_ Quem quer começar?*

*BR\_\_ Eu.*

*P2\_\_ Muito bem, o BR. Então, vocês lembram como o BR, você vai falar ‘O seu mestre mandô’ e dar uma ordem. A gente vai imitar você.*

*BR\_\_ O seu mestre mandô imita.*

*P1\_\_ Imitar o quê? Pensa em alguma coisa.*

*BR\_\_ Um animal.*

*P1\_\_ Qual animal?*

*P1\_\_ Cachorro.*

*P1\_\_ Vamos lá! Imitar um cachorro.*

*Todos\_\_ Au, au, au, au...*

*P1\_\_ Ok. Volta todo mundo, e agora vamos continuar com o JO, quer brincar, JO?*

*JO\_\_ Sim.*

*P1\_\_ Então, você fala ‘O seu mestre mandou’, e fala pra fazer alguma coisa.*

*JO\_\_ O seu mestre mandô imita um tigre.*

*Todos\_\_ Tentando reproduzir o som do tigre.*

*P1\_\_ Beleza, pronto.*

*FR\_\_ Eu quero falar.*

*P1\_\_ Calma, espera sua vez.*

*MT\_\_ Eu quero falar também.*

*P1\_\_ Então vai, MT.*

*MT\_\_ Seu mestre mandô imita dinossauro.*

*P1\_\_ Dinossauro.*

*Todos\_\_ (Tentam reproduzir, mas cada um a seu modo).*

*P1\_\_ Faz o som MT, agente tem que imitar você.*

É muito importante trazer para a RC o conteúdo cultural do currículo escolar, partindo do que a criança já sabe, das contribuições do sujeito, é imprescindível que haja uma valorização da fala infantil, como se fez na RC-08 e na RC-09 sobre os animais. No entanto, o papel da escola não se remete a ficar no conhecimento espontâneo, é preciso ir além, saber diferenciar os animais domésticos de outras categorias, trabalhar as características dos animais, entre outras especificidades que são próprias daquele conteúdo. De acordo com a perspectiva histórico-cultural, a função da escola é a transmissão dos saberes científicos. Para

Vigostki (2009), os conceitos científicos se formam através de um processo sistemático de ensino, que resulta na transformação das funções intelectuais do sujeito.

Na turma do maternal-II o conteúdo temático *rima* é trabalhado na RC-02, em que a professora seleciona um trecho de um livro de rimas<sup>63</sup>(livro: Não confunda) e pede que as crianças repitam.

P2\_\_ *Vamos falar juntos, então, pra ver se a gente consegue guardar essa rima? Não confunda peteca violenta com meleca nojenta, vamos lá de novo.*

P2\_\_ *Peteca violenta com meleca nojenta.*

P2\_\_ *Vou ver se o FS guardou, FS tenta falar.*

FS\_\_ *Meleca nojenta, peteca violenta. (Gaguejando)*

P2\_\_ *Isso! Está quase conseguindo, quem mais quer falar?*

Todos juntos\_\_ *Eu.*

P2\_\_ *Quem quer falar peteca violenta com meleca nojenta?*

CD\_\_ *Eu.*

P2\_\_ *Então vai CD.*

CD\_\_ *Meleca nojenta com peteca nojenta.*

P2\_\_ *Isso, alguém mais quer falar essa rima?*

BR\_\_ *Eu.*

P2\_\_ *Vai BR*

BR\_\_ *Peteca violenta (Fica pensativo).*

P2\_\_ *Com?*

BR\_\_ *Meleca nojenta.*

P2\_\_ *É isso, então, a peteca e a meleca né, alguém mais quer falar?*

Todos juntos\_\_ *Eu.*

P2\_\_ *Vai SA.*

SA\_\_ *Peteca nojenta.*

P2\_\_ *Isso tá uma confusão, em peteca que já tá nojenta, mais ó, lembrando, peteca violenta com meleca nojenta. Alguém mais quer falar?*

Todos juntos\_\_ *Eu.*

P2\_\_ *Então, vamos falar juntos, todo mundo?*

Todos juntos\_\_ *Peteca violenta com meleca nojenta.*

Em nenhum momento da RC, P2 realizou intervenção de ensino para a atenção das crianças em relação ao som das palavras. Além disso, quando ocorreu a “confusão”, a professora não toma uma atitude didático-pedagógica, e para desconfundir, a atividade fica reduzida a repetição mecânica da rima.

A *contagem oral* também é trabalhada nas RCs. No maternal II, a Roda é utilizada para que a professora peça que as crianças contem a quantidade de alunos. O conteúdo não é trabalhado de forma descontextualizada, pois as crianças percebem os colegas que estão faltando, *diferenciam a quantidade* de meninos e meninas, e, aliada à contagem oral, é introduzido *adiferença de gênero*.

PI\_\_ *Crianças, então, hoje a gente vai, vamos ver quantos meninos e quantas meninas há na sala.*

---

<sup>63</sup>FURNARI. Eva. **Não confunda**: Moderna, 2007. Acervo do CMEI..

*Vamos ver, quem gostaria de contar as meninas?*

*Todos\_\_ Eu.*

*PI\_\_AM, pode ser a AM, então, então, a AM vai me ajudar a contar as meninas da sala. (A criança vai caminhando em círculo, contando a quantidade de meninas, e as outras acompanhando verbalmente).*

*AM\_\_ Um, dois, três, quatro, cinco, sete...*

*PI\_\_Seis*

*AM\_\_Seis, sete, oito, nove.*

*AM\_\_Nove.*

*PI\_\_Dez, com você, você também conta, né?*

*PI\_\_Você contô a SF?*

*AM\_\_Sim.*

*Obs.:A professora escreve na lousa a quantidade.*

*ER\_\_ Eu sei contá as meninas.*

*PI\_\_Olha aqui, crianças, tem dez meninas.*

*PI\_\_ER, venha ajudar a contar os piás<sup>64</sup>, os meninos, o ER vai contar, conte aqui, comece por aqui.*

*ER\_\_ Um, dois, três, quatro, seis...*

*PI\_\_Cinco.*

*ER\_\_ Cinco, seis, sete, oito, nove.*

*ER\_\_Nove.*

*PI\_\_Acabou?*

*ER\_\_Sim.*

*PI\_\_E você?*

*ER\_\_Também.*

*PI\_\_Você contou você? Não, né. Então, com você, são dez, com o ER é dez meninos.*

*ER\_\_ Eu já sei contá meninos.*

*PI\_\_Dez meninos. Então, quantas crianças tem na sala? Tem mais meninos ou mais meninas?*

*Obs: Todos falando ao mesmo tempo, alguns dizem que tem mais meninos, e outros dizem que há mais meninas, outros falam dez.*

*FR\_\_ Eu, eu, eu.*

*PI\_\_ Crianças, tem dez meninos e dez meninas.*

*AL\_\_ Profe, a PL.*

*PI\_\_ Tem mais meninos ou mais meninas?*

*AL\_\_ A PL profe.*

*PI\_\_ A PL não veio.*

*PI\_\_ Olha crianças!!! tem a mesma quantidade de meninos e meninas, está bem.*

*AL\_\_ A KA veio, profe.*

As crianças começam a falar todas juntas, talvez porque a professora faz duas perguntas diferentes, e alguns respondem a primeira pergunta, e outros respondem a segunda questão. Mesmo que a professora tenha trabalhado de forma contextualizada, ela não tem como saber se as crianças compreenderam os conhecimentos ensinados, pois todos falaram juntos, não houve diálogo aberto, debate, circulação de vozes. O mesmo ocorre com a RC-12, apresentada na sequência.

No pré I, na RC-12, a professora utiliza-se da contação de história para trabalhar com a contagem oral.

*PI\_\_ Vamos contar quantos amigos ela encontrou. A profe mostra e vocês contam...*

---

<sup>64</sup>Piá: termo dialetal paranaense utilizado para se referir a menino.

Crianças \_\_\_ Um, dois, três, quatro, cinco, seis...  
P1 \_\_\_ E agora, o que que eles encontraram?  
Crianças \_\_\_ Uma maçã?

A figura 5 representa a página do livro da história “Era uma vez a sua vez<sup>65</sup>”, que a professora se refere no trecho RC-12.



**Figura 5.** Foto da página do livro de histórias: Era uma vez a sua vez Dados da pesquisa, 2015.

Entre os conteúdos culturais do currículo escolar transmitidos na RC, também são ensinados às crianças certos *valores, princípios, normas de conduta*, como, por exemplo: ajudar o próximo, respeitar o colega, esperar a vez para falar, ouvir com atenção o que outro tem a dizer, enfim, elementos próprios do ato de ensinar, educar e cuidar na EI, momento da vida (tenra-infância) em que se inicia a formação social do sujeito. Podemos observar como isso ocorre, na RC-01 sobre o final de semana, na turma do maternal-II, em que durante a conversa, P1 ensina certas *normas de conduta*.

P \_\_\_ É, então, vamos fazer assim, vamos seguir uma ordem, e cada um fala uma vez, e quando uma criança está falando, a outra fica em silêncio para poder ouvir, vamos combinar assim?  
Todos \_\_\_ Sim.  
P \_\_\_ Vamos lá, então, vamos começar pela NC.

Na RC-12 (pré I) e na RC-17 (pré II), com a leitura da história “Era uma vez a sua vez”, representada na figura 6, é ensinada a importância de ajudar os outros.

P1 \_\_\_ Olha só! Eu acho que a menininha tá fazendo um monte de...

<sup>65</sup> HECK, Regina. **Era uma vez a sua vez**. Edições sabida, Blumenau, 2007.

Crianças\_\_\_ Amigos.

PI\_\_\_ Porque no começo da história ela estava sozinha, aí GF, o que que ela encontrou?

GF\_\_\_ O elefante.

PI\_\_\_ O elefante, e depois?

As crianças começam novamente a falarem todas ao mesmo tempo.

PI\_\_\_ Agora é a vez do AD falar, como é que está o rostinho do cachorro agora?

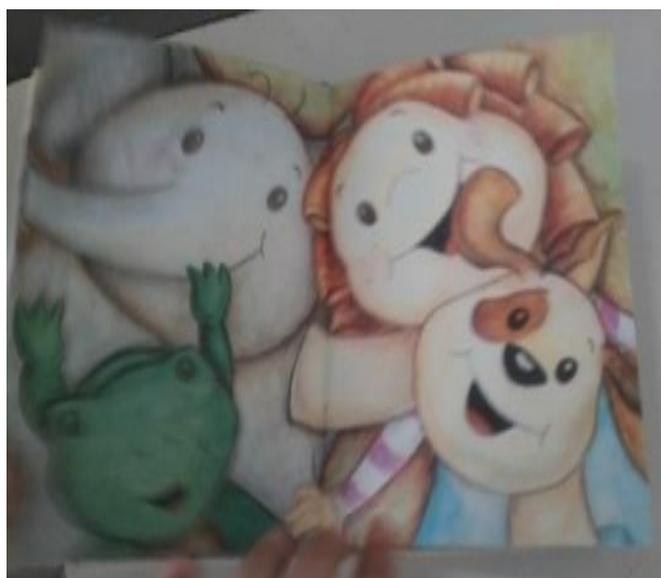
AD\_\_\_ Tá feliz.

PI\_\_\_ Por que você acha que ele tá feliz?

AD\_\_\_ Por causa da menininha.

PI\_\_\_ Eles ajudaram ele? Quem ajudou ele?

AD\_\_\_ A menininha.



**Figura 6.** Foto da página do livro de histórias: Era uma vez a sua vez Dados da pesquisa, 2015.

P\_\_\_ E por que o nome da história é a “Árvore generosa<sup>66</sup>”?

RN\_\_\_ Porque sim.

IG\_\_\_ Porque ela é bem feliz.

P\_\_\_ É por que ela era feliz?

RN\_\_\_ Porque o menino estava tentando tirar uma maçã vermelha.

P\_\_\_ O que a árvore fez pelo menino?

GB\_\_\_ Mandô tirar os galhos.

P\_\_\_ Ela mandou o menino...

GB\_\_\_ Cortou os galhos.

P\_\_\_ E o que mais?

GB\_\_\_ Ele cortô o tronco.

P\_\_\_ Hum. Muito bem, então, a árvore era generosa porque ela ajudou de todas as maneiras, ela gostava muito do ....

Crianças\_\_\_ Menino.

P\_\_\_ E ajudou ele até o fim..

A leitura da história “A árvore Generosa”, representada na figura 7, também, busca o ensinamento de determinados valores e princípios às crianças.

<sup>66</sup> SILVERSTEIN, Shel. **A árvore generosa.** Tradução Fernando sabino. 2012. Acervo da escola.



**Figura 7.** Foto da página do livro de histórias: A Árvore generosa. Dados da pesquisa, 2015.

Por essas evidências das análises, podemos reafirmar o papel formativo da RC, enquanto mecanismo de trabalho com os conteúdos culturais necessários para que a criança supere seu atual estado de aprendizagem, quer dizer, a natureza educativa da RC faz com que a escola cumpra seu papel de transmissão do saber. Alves (2007), com fundamentos em Vigotski, afirma que a principal função da educação escolar é levar o sujeito a se apropriar de conhecimento teórico, por meio da atividade pedagógica que, por sua vez, requer o domínio de instrumentos e símbolos disponíveis na cultura.

À medida que as práticas educativas se voltam para o fomento da consciência reflexiva e a estimulam a refletir sobre a realidade, o sujeito tende a compreender essa realidade, criando hipótese sobre situações concretas de sua existência. A construção de hipótese, por sua vez, ao mesmo tempo em que é processo de desenvolvimento de tipos específicos de desenvolvimento psicológico, no âmbito da práxis pedagógica, é também momento de tomar a vida nas mãos, olhá-la criticamente, problematizar e propor alternativas de superação do seu atual estado (ALVES, 2007, p.153).

Neste sentido, verificamos que as RC constituem um espaço-tempo relevante à transmissão de conteúdos culturais às crianças em formação. Arce (2012) defende que o grande desafio da EI não consiste em estabelecer contradições entre conhecimento espontâneo versus saber sistematizado ou entre brincar versus estudar. Considera que a EI tem caráter de educação escolar, voltada à formação integral da personalidade humana. Assim, comporta um currículo, não com caráter de grade de matérias ou de listagem de

conteúdos, mas como um conjunto de atividades nucleares, objetivamente pensadas e planejadas e sistematicamente desenvolvidas, considerando as especificidades de cada faixa etária e as necessidades das crianças que atende. A EI é um tempo privilegiado à apropriação de conteúdos culturais, portanto, deve transmitir o melhor da cultura humana.

Muitos conteúdos culturais do currículo da EI foram tratados nas RC analisadas, tais como, meios de transporte, alimentação saudável, animais domésticos, contagem oral, estações do ano, plantas. Além desses, há outros conteúdos culturais que não estão no currículo, mas que também são ensinados na Roda como, respeito ao próximo, cuidados com o meio ambiente, moralização, comportamento no trânsito. As mediações pedagógicas realizadas pelas professoras permitiram que as crianças se apropriassem de vários conhecimentos, no entanto, apresentam, ainda, limitações no que se refere a superar os conceitos do cotidiano em direção aos conceitos científicos. Há, também, em termos gerais, uma ausência de conteúdos sociológicos e de criticidade na mediação pedagógica, o que, explicita a fragilidade dos processos de formação de professores.

A RC, como prática educativa intencional de trabalho com a linguagem verbal, tem como instrumento e finalidade a interação entre os sujeitos, especialmente, suas interações levam em consideração o momento em que a criança se encontra, seja para promover sua formação em âmbito geral, seja para adensar suas aprendizagens sobre as práticas de linguagem, pelas interações. Cabe, portanto, analisarmos o modo como às interações verbais produzidas nas RC permitem um diálogo aberto, que valoriza a singularidade infantil em meio a produção e transmissão dos saberes culturais e ao movimento dialógico. Assim, na próxima seção, apresentaremos essa análise sobre o movimento da RC, com base nas categorias dialogismo e polifonia, com fundamentos em Bakhtin.

### **3.2 As interações verbais movimentam a Roda: dialogismo e polifonia**

Com base na arquitetura bakhtinina, a RC é compreendida como um enunciado marcado pela inconclusibilidade, pelo não acabamento. Nela, os sujeitos estão sempre em processo de uma evolução que nunca se conclui. A Roda prevê um processo de comunicação interativa, logo, o dialogismo permeia toda configuração dessa prática. A criança se vê e se reconhece através do outro, desse modo, cada sujeito é um ser único, infinito, inacabado (BEZERRA, 2005). A respeito do dialogismo Bezerra aponta:

Por sua natureza, o “eu” não pode ser solitário, um “eu” sozinho, pois só pode ter vida real em um universo povoado por uma multiplicidade de sujeitos interdependentes. Eu me projeto no outro que também se projeta em mim, nossa comunicação dialógica requer que meu reflexo se projete nele e o dele em mim, que afirmemos um para o outro a existência de duas multiplicidades de infinitos que convivem e dialogam em pé de igualdade [...] (BEZERRA, 2005, p. 194).

Nesse processo interativo dialógico, a polifonia apresenta-se como uma relação de reciprocidade de ideias, em que emergem múltiplas vozes da vida social, cultural e ideológica (BEZERRA, 2005). A RC, nesse contexto, provoca no sujeito um *ativismo dialógico*, no sentido de conduzir a responsividade. Nessa perspectiva, Bezerra argumenta:

O autor é profundamente *ativo*, mas seu ativismo tem um caráter *dialógico* especial, está diretamente vinculado “à *consciência ativa e isônoma do outro*”, a um ativismo que interroga, provoca, responde, concorda, discorda, enfim, um ativismo que estabelece uma relação dialógica entre a consciência criadora e a consciência recriada, e esta participa do diálogo com plenos direitos à interlocução com outras vozes [...] (BEZERRA, 2005, p. 199).

O sujeito expõe uma visão singular, mas que ao mesmo tempo é contornada por diversos olhares que circulam no movimento interativo. Nas RCs, as falas das crianças retratam vivências, concepções, ou seja, são fruto das relações sociais.

Diante dos apontamentos elucidados, buscamos evidenciar, pela análise dos dados produzidos na pesquisa, mediante as entrevistas (apêndice 4) e RCs, quais as condições e possibilidades que a criança tem para se expressar, e em que medida são valorizadas suas falas e participações nas experiências educativas. Ou seja, o modo como as interações dialógicas entram na Roda e a movimentam. Para isso, apresentamos, primeiramente, as percepções das professoras sobre como elas concebem a participação na RC, para, posteriormente, analisarmos alguns excertos das conversas entre professora e crianças, nas RC.

Sobre a *participação* das crianças na RC, a professora do maternal II destaca:

*Eles participam bem, a maioria fala, mas nem todos; os mais tímidos nem sempre querem falar; nós estimulamos, mas não forçamos a criança falar, temos que respeitá-los se não querem falar. Mas participam e falam, principalmente, se o assunto é do interesse deles.*

Na RC-04, do maternal II, notamos que a professora apresenta como conteúdo temático “brinquedos e brincadeiras preferidos das crianças”, e AN se recusa a falar. A professora insiste, mas, como a AN fica em silêncio, ela segue com a RC.

*PI\_\_AN, que mais você gosta de brincar?*

AN\_\_\_ (Silêncio).

PI\_\_\_ Não quer falar AN?

AN\_\_\_ (Permanece em silêncio).

PI\_\_\_ AL do que você gosta de brincá?

A professora do pré-I salienta:

*Alguns falam mais, outros menos. E algumas vezes é importante direcionar para que cada criança tenha a sua vez. Outra maneira que possibilita uma fala mais espontânea é a contação de história, onde eles falam espontaneamente. Para trabalhar com os mais tímidos, tentamos estimular, fazer perguntas, falar de assuntos de interesses deles, para que possam desenvolver a oralidade, e para identificar as dificuldades e ver os avanços no decorrer do ano.*

A professora reconhece a potencialidade da Roda como espaço para promover a curiosidade infantil, a participação da criança, o desenvolvimento da oralidade, mas também aponta a necessidade de um direcionamento, para que cada um tenha sua vez. Todavia, esse direcionamento faz com que a participação, a curiosidade e o interesse da criança, por vezes, fique imobilizado, do mesmo modo como o ato de avaliar limita-se à análise do desenvolvimento fonológico da linguagem verbal, a interação permanece em segundo plano.

Na RC-15, a professora organiza a conversa sobre o final de semana, mas JP interrompe desejando falar.

PI\_\_\_ *A nossa Roda de Conversa hoje, hoje, como é segunda-feira é o primeiro dia da semana que vocês estão vindos pra creche então, vocês ficaram sábado e domingo em casa, agora cada um vai falar o que fez no final de semana. Se foi passear, do que brincô, o que que fez.*

JP\_\_\_ *Profe, profe eu quero falar eu quero contar uma coisa.*

JP\_\_\_ *Profe, profe...*

PI\_\_\_ *O que cada um fez...*

JP\_\_\_ *Profe, eu quero falar.*

PI\_\_\_ *Sim, a gente vai fazer a nossa Roda de conversa, quando chegar a sua vez daí você fala, tá bom JP.*

PI\_\_\_ *Vamos falar bem alto, para os coleguinhas poderem ouvir.*

Observamos que, na RC-15 a criança JP pede para falar, mas lhe é solicitado que espere sua vez. As RCs são organizadas em círculos, de forma que as professoras orientam as crianças a seguirem a sequência de seus lugares, para falarem, a fim de evitar tumultos. Contudo, uma organização que previsse a possibilidade de abertura para que as crianças pudessem falar, também, fora da “sua vez” na sequência, permitiria que aspectos considerados importantes por elas viessem à interação, em seus discursos, e possibilitassem o diálogo efetivo, a emersão e o intercâmbio das vozes. Há que se destacar, também, que existem singularidades nas formas como as crianças recebem as perguntas e as põem em diálogo com seus significados e experiências – para compor uma resposta. Como será a

constituição de seu discurso, ao ter de esperar sua vez para falar, e, ainda, tendo o acréscimo e o confronto das outras falas que a antecedem?

Movimentar-se em meio a uma tensão entre a ordem e a organização dos comportamentos, necessários à relação com o conhecimento, no contexto escolar, considerando a intencionalidade da EI, e a receptividade aos discursos das crianças, com suas singularidades – eis o movimento dialógico que contorna a RC e solicita a sabedoria/conhecimento teórico/científico do professor.

Nessa mesma RC, JP aguarda para expressar-se, mas observamos que foi interrompido outra vez, apesar disso, a criança, persiste para concluir sua fala.

*PI\_\_E o JP, o que que o JP fez o final de semana?*

*JP\_\_Eu brinquei de Transformes<sup>67</sup>.*

*PI\_\_Foi onde?*

*JP\_\_Eu brinquei com a pista do Transformes, daí, a minha mãe deixou o calendário lá na minha vó, lá em casa pra fazer um X, pra nós dormi de noite.*

*PI\_\_E a ....*

*JP\_\_Daí, daí, daí, o Papai Noel vai deixar, só se comportádepois.*

*PI\_\_E a GL, que que você fez, GL?*

Queremos destacar, nesse excerto, o dialogismo presente na fala de JP, dialogismo que não se restringe ao ato de falar, mas envolve todo o contexto extraverbal, as interpretações singulares que levaram o sujeito a produzir tal enunciado. Talvez o calendário citado por JP tivesse um valor axiológico muito grande para ele, para poder controlar os dias restantes até o tão esperado natal. Contudo, sua fala não foi explorada, nem questionada. Talvez as outras crianças nem soubessem a finalidade de um calendário, o que poderia ser discutido e problematizado durante o diálogo.

No pré-II, a RC ocorre mais direcionada à contação de história, e a professora acrescenta que a participação, também, seja pela sequência do lugar da criança.

*Depois que é realizada a leitura do conto, cada criança espera a sua vez para dar a sua opinião, expor o que sabe. Nem todas as crianças participam por ser tímidas ou não querer expor o que pensa, e algumas fogem do assunto.*

Podemos observar como isso se concretiza, por um excerto da RC-20, na qual a professora tenta problematizar a *moral da história* (Amenina das Borboletas) para que as crianças compreendam a importância de cuidar das plantas. No entanto, as respostas ficam reduzidas a “sim” ou “não”, pois as crianças não são incentivadas a falar. O diálogo fica

---

<sup>67</sup> São bonecos que se transformam em carrinhos (brinquedos).

restrito a um jogo de perguntas e respostas, a história é comentada somente pela professora, de forma superficial, para saber se as crianças gostaram. Ou seja, para as crianças, não houve oportunidade de réplicas, por seus discursos, que evidenciassem um posicionamento, para além do emotivo, que fosse crítico, que contivesse suas opiniões. Por exemplo, poderiam dizer por que gostaram ou não. Eis o excerto da RC:

*P\_\_\_ Gostaram da historinha.*

*Crianças\_\_\_ Sim.*

*RN\_\_\_ Eu gostei muito.*

*P\_\_\_ Se a gente cuidar, ela cresce e vem mais. Mas agora, e sea menininha desistisse de plantar a florzinha, ia ter bastante florzinhas lindas?*

*Crianças\_\_\_ Não.*

*P\_\_\_ Porque ele podia ter desistido, não podia? De tanto ter gente passado por cima, e o cachorrinho fez xixi (risos), mas ela gostava das flores, ela resolveu cuidar, chegou até dormir lá, né? Olha que lindo que ficou o jardim.*

*P\_\_\_ É essa a história da nossa aula de hoje.*

Há um consenso, entre as professoras, quando afirmam que as crianças gostam da RC. No entanto, a participação diferencia-se também por conta da timidez, pois alguns sentem maior receio no momento da fala. O conteúdo temático abordado é mais um fator de destaque para as entrevistadas. As professoras acrescentam que a definição do tema pode estimular a criança a falar, principalmente, quando o assunto está relacionado ao seu contexto. No depoimento da professora do pré-II, esse “gosto” pela conversa em “Roda” é ocasionado pelo fato de essa prática possibilitar que as crianças exponham seus conhecimentos.

As professoras salientam que, em geral, a grande maioria se expressa, mas que a timidez é um fator determinante para que ocorra ou não o envolvimento. Elas buscam alguns mecanismos para que os mais retraídos participem, como, por exemplo, fazer perguntas, falar sobre assuntos atrativos ou organizar momentos mais livres e espontâneos. Como nem sempre funcionam, elas não “forçam” para que falem.

Entendemos que a participação da criança, mesmo sem falar, é elemento formativo, pois, de acordo com Bakhtin (1997), o próprio ato da compreensão já é dialógico e resulta em uma atitude de responsividade, que pode ou não, ocorrer de forma imediata. Ou seja, a criança pode não se expressar verbalmente, mas isso não significa que não tenha constituído suas respostas às interações.

Todos os aspectos levantados são de grande relevância para identificarmos a RC como um momento de aprendizagem, um espaço dialógico, que possibilita que as crianças possam expressar-se, aprender, conhecer a visão de mundo do outro e constituir-se enquanto sujeito. Para Moretto (2014), possibilitar momentos de conversa com a criança implica acreditar que

ela se constrói na interação social, por isso, dar a palavra à criança implica dialogar com ela. De acordo com Bakhtin,

O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa *aposição do locutor*, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma *posição responsiva* (BAKHTIN,1997, p.295).

A RC é um momento para que o professor conheça a “criança”, reconheça seu universo e as especificidades do diálogo na primeira infância. A partir de alguns excertos das RC, buscamos analisar quais as oportunidades oferecidas à criança para que ela se expresse, e de que forma ocorre o reconhecimento da fala infantil no processo de ensino e aprendizagem.

Na RC-19, a seguir, a professora da pré-II inicia a história<sup>68</sup>, pedindo que as crianças identifiquem os elementos da capa do livro (figura 8).



**Figura 8.** Foto da página do livro de histórias: O jardim de Ceci. Dados da pesquisa, 2015.

P\_\_ Para iniciar a aula de hoje, vamos ler a história “O jardim de Ceci”.

P\_\_ O que tem na capa?

IS\_\_ Capa.

IG\_\_ Um beija-flor.

RN\_\_ Passarinho, um passarinho e um gato.

P\_\_ Quem será que é a Ceci?

AN\_\_ A gata.

P\_\_ A gatinha, muito bem.

P\_\_ Que cor que é o beija-flor?

<sup>68</sup>PINTO, Gerussa P. **Jardim de Ceci**. Belo Horizonte: Fapi LTDA.

*Crianças*\_\_\_Azul.  
*RN*\_\_\_Azul escuro.  
*PM*\_\_\_E o gato é rosa.

As respostas das crianças, de forma correspondente com as perguntas, remetem-se apenas à identificação das imagens, realizando o que lhes foi proposto – a descrição do que veem na capa do livro. A atividade lhes exige dar apenas respostas únicas e já supostas pela professora, sem recorrer a questionamentos que pudessem despertar a curiosidade para imaginar, problematizar ou criar. O diálogo polifônico requer mais que respostas previsíveis, requer a inclusão das vozes dos sujeitos, para além da reprodução impropriedade à problematização do conteúdo. É indispensável que as crianças possam contribuir com o que pensam, o que sentem, com o que sabem sobre o assunto proposto, o que a escola pode conseguir, se assumir o compromisso de formar um sujeito com uma responsividade ativa, pois, as ‘vozes infantis’, repletas de criatividade e autenticidade, somente emergem no diálogo concreto e vivo.

No trecho a seguir, da RC-15, turma do pré-II, numa segunda-feira, a professora propõe diálogo sobre o que cada criança fez no final de semana.

*P2*\_\_\_E a AN?

*AN*\_\_\_ Desci lá na minha vó e tava jogando bola na rua, e daí veio o tio com dois gatinhos. E um dia foram as crianças lá, e lá tinha um porco, um porco e uma porca, eles eram bem mansinhos, e o porco tinha leitãozinhos, e a porca tinha leitãozinhos, mas tinha outro porco que não tinha leitãozinhos. E um dia eu fui na Sil e tirei leite de um terninho, tinha boi lá e ele arranco o casco do pé e saiu sangue, e eu fui fazendo assim (fazendo sinal que está abanando) para espantá os bichos, e daí, eu fui lá, e tinha uma cerca, e eu queria espantá os bicho, daí tinha uma cerca, daí tinha uma cerca, daí tinha uma cerca, e tinha coelho filhote e daí fui na minha vó e vi dois cachorrinhos filhotes e daí ontem, hoje, amanhã eu fui lá na minha vó, por isso eu não vim na creche, porque amanhã era sábado, e eu fui na minha vó, daí, daí, eu cheguei em casa, e a mãe lavou o Theo, e ele fugiu duas vezes, daí a mãe amarrou.

*P2*\_\_\_ NL, o que que você fez no final de semana, nós estamos conversando do final de semana, NL, o que que você fez? (NL chegou atrasada, por isso a professora explica novamente sobre o tema da conversa).

*NL*\_\_\_ Não me lembro.

*P2*\_\_\_ Não lembra? Não brincô?

*NL*\_\_\_ Fui em um aniversário.

*P2*\_\_\_ Muito bem, muito legal final de semana de vocês.

Nessa RC, percebemos como AN relata sua experiência. Ela se utiliza da linguagem para lembrar de fatos que para ela foram marcantes, também expressa seu gosto por animais e como está constituindo suas noções de temporalidade. Contudo, sua fala não foi explorada, assim como também a de NL. O discurso de AN apresentava ricas possibilidades para questionar se havia mais alguém que tinha visitado um sítio, e se essa experiência foi

semelhante ou diferente à de AN, assim como a festa de aniversário citada por NL. Promover a interação requer estabelecer vínculos entre as falas das crianças, impulsionar debates, estimular o exercício da contrapalavra.

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2006, p.115).

Nesse sentido, não observando o incentivo ao exercício da contrapalavra, na RC-15, percebemos que AN fala muitas coisas, talvez porque esse seja um dos poucos momentos que ela tem para contar a todos sua experiência, então decide passar muitas informações. Mas a criança não é questionada e incentivada a constituir a réplica, a atitude de P2 se reduz a ouvir o que a criança tem a dizer, não estabelece conexões entre as falas, nem estimula o debate.

A RC possibilita a abertura dos sujeitos, o que ocorrerá se a professora, como mediadora simbólica do diálogo, explorar as respostas das crianças, não que apenas as comente superficialmente, que estabeleça um vínculo entre uma resposta e outra, para que as crianças conversem entre si e possam se constituir na interação com o outro, a partir do outro.

Para refletir sobre essa situação, temos de pensar em dois elementos. Primeiro, que toda interação verbal, de todo e qualquer tipo, é dialógica, põe sentidos em movimento, entre os sujeitos, inclusive aqueles sentidos decorrentes do extra verbal; segundo, que as crianças participantes da RC em análise estão em fase de aprendizado e desenvolvimento da linguagem e, por ela, de apropriações de conteúdos culturais, ao mesmo tempo que estão em processo de socialização, pelos conteúdos culturais que haurem nas relações constituídas em seu universo. Se as interações verbais dessas relações forem superficiais, carentes de possibilidades de aprofundamento, de remissão aos conhecimentos das crianças, de permissão ao pensamento analítico, o uso que essas crianças aprenderão fazer da e pela linguagem verbal conterà as marcas dessas interações. Trata-se, pois, de uma questão a ser seriamente analisada nas atividades da EI.

Para isso, há de considerar o princípio de Bakhtin de que “[...] a interação verbal constitui [...] a realidade fundamental da língua”, e, somente “quando penetram na corrente da interação verbal” é que a consciência dos sujeitos “desperta e começa a operar” (BAKHTIN, 2006, p. 106; 125).

Na RC-18, a professora do pré-II trabalhava com o conteúdo plantas e pediu que as crianças trouxessem um desenho sobre plantas que havia próximo a suas residências, para, posteriormente, falarem sobre ele.

*P\_\_ Hoje, a nossa Roda é sobre o desenho que vocês fizeram sobre o que vocês viram em casa, que árvore que vocês viram lá no quintal ou no vizinho, quais eram?*

*P\_\_ Vamos lá, então, comecemos assim, vamos começar por aqui.*

*JO\_\_ Profe, eu não trouxe hoje.*

*P\_\_ Não tem problema.*

*P\_\_ GB, pode mostrar o seu e explicar o que que é. O que que é GB?*

*GB\_\_ Duas árvores gêmeas.*

*P\_\_ Duas árvores gêmeas, e do que que é essa árvore? Ela dá frutas?*

*GB\_\_ Só da flor.*

*P\_\_ Só flor? E dá bastante flor, GB?*

*GB\_\_ Sim.*

*P\_\_ É. E a cor da flor?*

*GB\_\_ Cor de uva.*

*P\_\_ Cor de uva. E você não pediu para a mãe, para o pai se dá fruta?*

*GB\_\_ Eu pedi, mas ele disse que não, mas têm insetos naquela árvore.*

*P\_\_ E o RN, o que que o RN desenhou?*

*RN\_\_ Uma árvore, eu e a minha família e as luz do poste, e eu e a minha casa e as flores e a grama, tem o arco-íris, as nuvens, o sol, a minha família, a minha casa e a grama e as flores.*

*P\_\_ Desenhou tudo isso além da árvore, e de quem que é a árvore?*

*RN\_\_ Da minha família.*

*P\_\_ E o que que tem a árvore?*

*RN\_\_ Fruta.*

*P\_\_ E que fruta que é?*

*RN\_\_ Laranja.*

*P\_\_ Legal.*

*P\_\_ KA, e a sua árvore?*

*KA\_\_ Lá em casa tem duas árvores.*

*P\_\_ Duas. Que árvores são essas?*

*KA\_\_ Não sei.*

*P\_\_ Não sabe.*

*KA\_\_ Eu só sei que não dá flor nem fruta.*

*P\_\_ Nem flor, nem fruta. Então, é uma árvore de sombra. Não dá flor, nem fruta. Então tá KA, é isso aí.*

*P\_\_ E a AN?*

*AN\_\_ Tem outras árvores, tem várias árvores.*

*P\_\_ E que árvores são essas?*

*AN\_\_ Sombra, ela tá crescendo as folhas.*

Essa RC possibilitou que as crianças buscassem elementos de sua realidade (conhecimento espontâneo) para dialogar com o conhecimento escolar (conhecimento científico). A professora conseguiu envolver algumas categorias sobre as temáticas de plantas, entre elas, como as espécies (que dão frutas ou flores), propondo que a criança relatasse sobre o que já conhecia. Nesse caso, a interação vem acompanhada de conhecimento, e a escola cumpre seu papel educativo.

Na mesma RC, a criança NC acrescenta:

*P\_\_ E a NC?*

*NC\_\_ Eu desenhei uma árvore que dá flores, mas ela não deu porque, porque ela não nasceu as florzinha. E daí, tem uma amiga minha que tava de aniversário, e eu emprestei a minha casa que nós ia fazer a festinha de aniversário lá, e também tinha bandeira e bastante balão lá dentro.*

*P\_\_ Agora o IG, que árvore que o IG desenhou?*

NC responde a proposta de falar sobre o que desenhou, na sequência, relata um fato que não tem relação com a temática apresentada. Talvez ela buscasse, nessa ruptura, uma forma de expressar o que gostaria de falar anteriormente; possivelmente, também uma das poucas possibilidades de contar sua experiência, mas sua fala é desconsiderada, logo a palavra é passada a outra criança.

O trecho a seguir é produto de uma conversa sobre o passeio que as crianças fizeram ao viveiro florestal do bairro. (RC-11, pré-I)

*P2\_\_ Fala GL, o que você mais gostou do passeio.*

*GL\_\_ Peixe.*

*P2\_\_ AN.*

*AN\_\_ Da árvore grande.*

*P2\_\_ Que mais?*

*AN\_\_ Eu gostei daquele negócio que o sapo vai em em cima.*

*P2\_\_ AD oque você mais gostou lá no passeio.*

*AD\_\_ Do papai.*

*P2\_\_ Que mais?*

*AD\_\_ (fica em silêncio).*

*P2\_\_ GL*

*GL\_\_ Eu gostei do rio.*

*P2\_\_ GU.*

*GU\_\_ Do rio.*

*HR\_\_ Euvi um rio desse tamanho e um tubarão.*

*P2\_\_ LC fala o que você mais gosto do nosso passeio.*

*LC\_\_ Eu gosteide tudo.*

Os turnos de perguntas e respostas ocorrem numa sequência fechada, que consiste em uma pergunta única para todas as crianças, e não há exploração da resposta. Quando a criança GU fala sobre o rio, possivelmente se referia a um lago, esua imaginação também compara o peixe a um tubarão. No entanto, a fala da criança não é explorada, nem questionadasobre as possibilidades de existir tubarão naquele rio, a conversa se restringe a um jogo de perguntas e respostas isoladas, não há uma proposta concreta de interação.

A RC-06 sobre o natal ocorreu em duas turmas (maternal-II e pré-I), na sequência analisaremos a RC realizada no maternal-II.

P2\_\_VToque que é o natal?  
 VT\_\_É o papai Noel.  
 P2\_\_E mais o quê?  
 VT\_\_Ele traz presente.  
 P2\_\_Pra quem?  
 VT\_\_Para as crianças no natal.  
 P2\_\_E para a SF, o que é o natal?  
 Fica com silêncio.  
 CA\_\_Eu vou ganhar a roupa do Batman.  
 EM\_\_E eu vou ganhar a roupa do Homem Aranha.  
 VC\_\_E eu ganhar o skate do Homem Aranha, de rodinha para mim.  
 LC\_\_O Papai Noel vai me dar um presente dos aviões.  
 P2\_\_Essa conversa virou muito em ganhar, eu acho que vocês vão ter que conversar com outras pessoas para saber mais sobre o natal.  
 P2\_\_Vamos combinar assim, SM, hoje, em casa, quando vocês tiverem tempo para sentar com os pais, vocês vão perguntar que é o natal para eles? Como que o natal na casa e na família de vocês. Daí, amanhã, a gente faz outra roda de conversa, e daí vocês vão relatar o que os pais falaram como era o natal deles quando criança. O que é o natal? Natal é mais que presente. Combinado, então?

No maternal-II, as crianças acabam reduzindo suas respostas sobre o significado de natal ao ato de ganhar presentes, e a professora sugere que realizem outra RC, em outro momento depois que eles conversem com os pais sobre como era o natal na infância que eles vivenciaram. A postura da professora sugere que as crianças pensem no natal em outra perspectiva e que também reconheçam as diferenças da infância que vivenciam. O dialogismo abrange o contexto verbal, mas também o extraverbal, por isso, a professora tenta relacionar a conversa com elementos da cultura do aluno, seus valores, e os valores de seus pais. Ela tenta buscar aspectos que contribuam para uma conversa em que as crianças tenham outros elementos significativos para prosseguir com o diálogo. Assim, notamos uma preocupação da professora em transmitir princípios que não restrinjam o natal a uma data que serve aos ideais mercadológicos, diferentemente da postura adotada apresentada na RC-13, que aborda o mesmo conteúdo temático “natal”, mas incute padrões e normas de condutas inerentes à reprodução da lógica neoliberal.

Na RC-13 da turma do Pré I, o conteúdo temático também está voltado ao natal. As crianças são incentivadas a falar sobre a cartinha, que produziram para o Papai Noel<sup>69</sup>.

P1\_\_ Hoje, nós vamos falar sobre a cartinha do Papai Noel. Ontem vocês conversaram, fizeram desenho, fizeram uma cartinha pro Papai Noel, pedindo e desenhando o que vocês querem ganhar lá no natal. Nós vamos fazer uma Roda de Conversa, e cada um vai contar o que desenhou na carta, daqui uns dias o Papai Noel vai passar e vai ver o desenho.  
 JO\_\_E daí vai ficar as pegadas dele  
 P1\_\_É, vai ficar as pegadas do Papai Noel.  
 Obs.: As crianças cochicham.

<sup>69</sup>Símbolo do natal capitalista, o Papai Noel, é visto como um senhor que realiza os desejos das crianças.

*MJ\_\_ Eu fiz uma cartinha lá na minha casa e coloquei dentro do correio.*  
*ME\_\_ Eu também vou levar no correio.*  
*JO\_\_ Tem que levar dentro do correio.*  
*PI\_\_ Vamos começar aqui, um por vez vai contar, contar oque desenhou lá na carta, o que pediu pro Papai Noel.*  
*PI\_\_ Vamos lá, IR.*  
*IR\_\_ Pulá na cama elástica.*

Nesse trecho, a criança apresentou uma resposta bem inusitada sobre a carta ao Papai Noel, relatando uma experiência que teve de colocar a carta do correio. Nesse sentido, a carta foi trabalhada como um gênero, mesmo que não tenha ocorrido um trabalho sobre a sua organização formal e estética, mas foi transmitido às crianças a sua finalidade. Contudo, a professora não explora as respostas das crianças para articular as ideias e provocar a interação e o diálogo, apenas repete e solicita que prossigam.

Na RC-09, sobre os animais (pré-I), apresentada na sequência, as crianças trazem relatos sobre o seus bichinhos e contribuições da sua realidade. Percebemos que, mesmo quando a criança NL julga não ter contribuições para expressar, a professora tenta lembrá-la de um relato que fizera anteriormente, estimulando sua participação. Além disso, no decorrer da conversa, elas sentem a necessidade de relatar fatos que fogem um pouco do que foi proposto, a professora deixa que a criança conclua e tenta voltar com a proposta inicial.

*PI\_\_ Como vocês já viram lá na história do gato, que um animal doméstico que mora lá na casa da gente, mora dentro de casa ou pode ser no sítio também, porque é um animal doméstico, e agora cada um vai falar se tem ou se não tem um animal em casa, se tem um animalzinho doméstico ou lá no sítio, se tem alguém que mora no sítio que nem a MJ, né MJ?*  
*MJ\_\_ Eu não moro no sítio.*  
*PI\_\_ Não mora no sítio mais?*  
*MJ\_\_ Minha mãe mudou, perto da casa da minha amiga Nati.*  
*PI\_\_ E lá na casa do AD tem o quê?*  
*AD\_\_ Tem galinha.*  
*PI\_\_ Tem galinha. E na casa da CR?*  
*CR\_\_ Não tem nenhum.*  
*PI\_\_ Não tem nenhum bichinho, e na casa da vó?*  
*CR\_\_ Só tem vaca.*  
*PI\_\_ Ena NL?*  
*NC\_\_ Não tem.*  
*PI\_\_ Não tem nenhum, mas, você comentou alguma coisa, que o pai iria comprar um bichinho para você. O que o pai vai comprar?*  
*NC\_\_ O pai vai comprar um peixinho, mas só quando eu ganhar a minha casa nova.*  
*PI\_\_ Hummm.*  
*MT\_\_ A minha casa é nova.*  
*HR\_\_ A minha casa é mais velha.*  
*HR\_\_ A minha casa é mais velha, profe?*  
*AD\_\_ Na minha casa tem um monte de piso branco.*  
*PI\_\_ É, piso branco. Mas já mudou para casa nova, AD?*  
*AD\_\_ Já.*

P1\_\_ *Então, está de casa nova o AD.*

P1\_\_ *Vamos ver a GB. Tem algum animalzinho lá na tua casa?*

G\_\_ *A Bolinha e a Nequinha.*

A criança NC tenta dialogar com o tema proposto, trazendo outras contribuições sobre a temática, ao dizer que somente receberá o peixinho ao estar na nova casa, e MT, HR e AD continuam a conversa, mas, desviando do foco “animais”. Percebemos que a professora tem a sensibilidade de ouvir a criança e voltar ao que foi proposto inicialmente. P1, procura valorizar a fala infantil, ao mesmo tempo que retoma o conteúdo temático.

Na mesma RC, as crianças relatam episódios sobre seus animais de estimação.

ME\_\_ *Eu gosto de brincá com a minha cachorrinha.*

P\_\_ *E como que ela se chama?*

ME\_\_ *Laiquinha. Ela é bem branquinha. Uma vez, meu Deus, ela se atracô de sujeirade brincar depois que eu voltei da creche.*

P\_\_ *Aí você deu um banho nela, e ela ficou branquinha?*

ME\_\_ *Ficou branquinha, mais depois se sujou de marrom.*

P1\_\_ *Então ela foi brincar lá fora, foi brincar na terra.*

ME\_\_ *É, mais não era pra mim deixá mais. Eu não deixei, mais ela foi.*

P2\_\_ *Conte para gente, LC, quais os brinquedos que você tem de diferente?*

LC\_\_ *Eu tenho uma pista de carrinho relâmpago, que o JP sabe que o dia que ele foi lá na minha casa a gente vai brincá junto.*

AL\_\_ *Profe sabia que a minha mãe deu banho no Teo?*

P1\_\_ *Deu banho, daí ele ficô limpinho.*

AL\_\_ *A mãe deu banho, daí, ontem de noite, ele dormiu no meu colo. Daí até que ela deixou eu pegá ele, daí ele correu atrás de mim, daí ele corre atrás de mim.*

Durante o diálogo, na RC-09, as crianças apresentam respostas inusitadas, vão além do que foi proposto de simplesmente falar se têm ou não animais em casa, contam fatos que acontecem com seus animais. AL ainda tenta voltar a falar sobre o banho de seu cachorrinho, retomando o tema inicialmente relatado por ME, ocorrendo um processo polifônico. Napolifonia, várias vozes falam no discurso, por meio das quais o dialogismo se evidencia. Vozes que podem ser polêmicas, apresentar diferentes pontos de vista, mas que têm liberdade para se manifestarem (BAKHTIN, 2006).

O que caracteriza a polifonia é a posição do autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico. Mas esse regente é dotado de um ativismo especial, rege vozes que ele cria ou recria, mas deixa que se manifestem com autonomia e revelem no homem um outro “eu para si” infinito e inacabável (BEZERRA, 2005, p.194).

Ao abordar o conteúdo *meios de transportes*, a RC-21 (Pré II) trata especificamente do papel do ônibus.

P\_\_ *E pra que serve o ônibus?*  
 GU\_\_ *Pra gente passear.*  
 P\_\_ *Só pra passear?*  
 IS\_\_ *E pra gente viajar também.*  
 P\_\_ *Viajar! E o que mais?*  
 GB\_\_ *Pra comprá coisa.*  
 P\_\_ *Ah, quando você...*  
 GB\_\_ *Pra ir nas loja.*  
 AN\_\_ *Pra ir nas loja. Aí você tem que voltá pra casa.*  
 IG\_\_ *Pra ir no centro.*  
 P\_\_ *Pra ir no centro!*  
 RN\_\_ *Vai ir na cidade, na casa de um tio levá cigarro.*  
 P\_\_ *Huum!*  
 GB\_\_ *Meu pai aí compra um skate do Ben10<sup>70</sup> pra mim.*  
 RN\_\_ *Não tem graça.*  
 IG\_\_ *O carro também.*  
 P\_\_ *O carro também!*

As crianças apresentam respostas bastante criativas e representam nas suas falas as realidades que presenciam, contam que já andaram de ônibus. Partir das experiências das crianças é fundamental para que o conhecimento tenha sentido para ela. Alessi (2011) afirma que os diálogos promovidos pelas crianças expõem as várias formas com que elas encaram o mundo, como percebem os acontecimentos, as opiniões dos outros e como incorporam a cultura, valores e hábitos, colocando-se como sujeitos históricos e sociais, com singularidades na forma de sentir, pensar e agir no espaço social. E isso ocorre num processo dialógico e polifônico, haurido nas vozes sociais de que as crianças participam, e no qual os significados emergem e são partilhados.

Sobre o conteúdo *meios de transporte*, ainda foi realizada uma RC-23 (pré-II) sobre o caminhão de bombeiros, também por meio da contação de história, como veremos a seguir.

P\_\_ *Quem de vocês que já viu, que já conhece um caminhão de bombeiro?*  
 Crianças\_\_ *Eu.*  
 RN\_\_ *Quando eu tava lá no ponto de ônibus, eu vi que tinha um bandido e uma polícia seguindo um carro, que ele roubou um dinheiro. Aí um policial saiu de um, parô bem aqui no ponto de ônibus e conversô com o meu pai, mais daí não é meu pai, e o policial falô tem que levá na cadeia porque ele é um bandido.*  
 P\_\_ *Hum, mais o caminhão de bombeiro não tava fazendo parte da história, né?*  
 IG\_\_ *Eu vi, um dia eu tava lá na rodoviária esperando um pra eu e minha mãe daí o caminhão de bombeiro passou pra cima.*

Pelo relato, a criança RN fala que viu um carro de polícia, mas a professora desconsidera a informação e não a explora, não trabalha a finalidade desse meio de transporte,

---

<sup>70</sup>Desenho animado.

o conteúdo fica limitado ao conteúdo da história, o que não permite a incorporação da voz da criança no discurso.

Na RC-23, realizada no pré-II, a conversa se refere ao papel desempenhado pelos bombeiros.

*P\_\_ Olha, onde que estava o gatinho?*

*GI\_\_ Em cima da árvore.*

*GU\_\_ Ele subiu em cima da árvore, daí o bombeiro pegou.*

*P\_\_ O bombeiro serve só pra apagar o fogo, será?*

*Crianças\_\_ Não.*

*P\_\_ Ah!*

*GB\_\_ Para salvar animais.*

*P\_\_ Salvar animais. Para que animais será que serve?*

*IS\_\_ Eu não tava vendo o gatinho.*

*RN\_\_ Quando tinha fogo em casa também.*

*NL\_\_ É sabia que a minha prima sofreu um acidente.*

*RN\_\_ Que prima?*

*P\_\_ Ah! e aí, no acidente, o bombeiro participa, participa também né, apaga fogo, e eles atendem as ocorrências de primeiro chamado é bombeiro, né. É os bombeiros que socorrem acidente também, e a outra parte do corpo de bombeiros é alagado, praia, sempre são os bombeiros que estão lá cuidando se alguém se afoga, né.*

*AN\_\_ No rio se alguém se afoga.*

*P\_\_ Se tá bem cheio.*

*HL\_\_ Na piscina.*

*P\_\_ Na piscina também.*

Quando a professora questiona as crianças sobre a finalidade dos bombeiros, eles dialogam e acrescentam que, além de apagar o fogo, eles salvam os animais em perigo. NL relata sobre o acidente de sua família. Assim, a professora comenta sobre o apontamento da criança, e as crianças contribuem com a informação. Nesse sentido, as crianças trazem contribuições sobre a temática que, para elas, são relevantes, abrindo espaço para um momento de partilha e confronto de ideias.

As relações dialógicas contornam todas as RCs. De acordo com Bakhtin, o dialogismo é constitutivo da linguagem. A relação com sentido é sempre dialógica, e a própria compreensão já é dialógica (BAKHTIN, 2003, p. 327). As relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda a espécie de enunciado da comunicação discursiva. Dois enunciados quaisquer que sejam, se confrontados em um plano de sentido, acabam em relação dialógica (BAKHTIN, 2003, p. 323).

A dialogia é a atividade do diálogo e atividade dinâmica do EU e OUTRO em um território preciso socialmente organizado em interações linguísticas [...] A dialogia é o confronto das entonações e dos sistemas de valores que posicionam as mais variadas visões de mundo dentro de um campo de visão [...] (GEGE, 2013, 29).

A polifonia, caracterizada pelo cruzamento e interação de diferentes vozes, na RC, ocorre no entrelaçamento das vozes infantis, nas visões das crianças, seus valores, ideias, posicionamentos, nas vozes que trazem de suas experiências sociais, enfim da relação que estabelecem entre si e com a professora. A incorporação da enunciação polifônica nas vivências da EI é elemento indispensável para a constituição de práticas educativas emancipatórias. O diálogo polifônico está presente em diversos momentos das RCs, no intercâmbio de ideias, nos relatos, nas opiniões, na criatividade das respostas. A polifonia se define pela convivência e pela interação de uma *“multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis”* (BEZERRA, 2005, p.194).

Nesse sentido, identificamos a potencialidade formativa da RC, pois as interações polifônicas constituídas nessa prática firmam elementos para um processo de humanização, de constituição da consciência do *eu* a partir do *outro*, através do processo de interação social. Considerando nosso objetivo de pesquisa, apresentaremos, a seguir, os principais elementos formativos que a discussão e análise dos dados produzidos no decorrer da investigação nos permitiram identificar.

### **3.3. Elementos Formativos da Roda de Conversa**

Diante da análise das interações promovidas a partir dos conteúdos culturais explorados no contexto da Roda e dos apontamentos sobre os limites e possibilidades que as intervenções pedagógicas apresentam para uma formação humana emancipatória, procuramos também, a partir dos pressupostos em Bakhtin e Vigotski, apontar de que forma as interações promovidas na RC provocam um contexto dialógico e polifônico, em que a circulação de vozes infantis promove a valorização da singularidade da criança. Enfim, a partir de análise acerca dos conteúdos culturais e das interações verbais na RC, procuramos avaliar como essa prática contribui para o cumprimento do papel social da escola na sistematização de saber, com o propósito de levar o sujeito ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, quer dizer, da humanização.

Com base nos objetivos propostos, procuramos analisar os elementos formativos das práticas educativas com a linguagem verbal, nas RCs realizadas com o grupo de crianças de três a cinco anos, das três instituições de EI do município de Francisco Beltrão. A partir do percurso traçado no decorrer da pesquisa, destacamos os seguintes elementos formativos:

*1- A RC como espaço que promove o diálogo*

A RC é um espaço privilegiado para a criação de diálogos, troca de ideias e debates. É um momento em que a criança compartilha opiniões, conhece diversos pontos de vista, relata fatos do seu cotidiano, cria situações inusitadas, concorda, discorda, problematiza, questiona. É uma oportunidade única para favorecer um diálogo coletivo sobre problemáticas da realidade social. Assim, concordamos com Silva e Almeida (2014), quando afirmam que a palavra não pode estar exclusivamente centrada no professor, mas é um direito de todos. Na partilha de saberes, a palavra circula sem caminhos previstos.

A Roda traduz esse movimento de troca de conhecimentos e experiências, que contribuem para a constituição do ‘ser’, uma vez que a interação é condição essencial para a constituição humana. Na perspectiva bakhtiniana, o ‘eu se constitui a partir do outro’, o que significa assumir que o centro organizador e formador da atividade mental não está no interior do sujeito, mas fora dele, na própria interação verbal (JOBIM E SOUZA, 2008, p.111).

### *2- Valorização da singularidade infantil*

Nesta troca de saberes e pontos de vistas ocorridos no processo de interação da RC, a criança constrói sua singularidade. Isto é, pela perspectiva histórico-cultural e dialógica da linguagem, o sujeito é fruto das relações históricas e sociais, no entanto, ele possui características particulares, que lhe são próprias, o sujeito é resultado de uma totalidade, mas todas essas relações construídas no seio da cultura implicam a constituição de cada sujeito singular. Desse modo, os sentidos produzidos no processo de circulação de vozes retratam o universo infantil, mas, também, refletem interpretações particulares, referentes à trajetória de vida de cada criança.

A Roda propõe esse movimento da singularidade e criatividade das vozes infantis, a partir de um exercício de produção de sentidos em que os saberes são compartilhados, e a cultura infantil é valorizada.

### *3- Diálogo entre os saber cotidiano e o saber científico*

A RC apresenta-se na condição de prática de ensino intencionalmente voltada ao cumprimento da função social da escola, de realizar um diálogo entre os saberes cotidianos e saberes científicos, a partir de um movimento que requer que o professor desafie o aluno a expressar seus conhecimentos prévios sobre os conteúdos culturais trabalhados, suas contribuições adquiridas acerca da realidade vivenciada, para que, através do diálogo, o aluno seja conduzido a formas mais complexas de pensamento. Dessa forma, Pan (1995) afirma que a RC terá de possibilitar à criança o contato com as formas enunciativas complexas, pois, se as práticas languageiras da criança se restringirem a perguntas reduzidas ao sim ou não, à

repetição e nomeação de imagens, quer dizer, atividades restritas a ordens simples, não haverá contribuições para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e para a ampliação de sua atividade de análise e compreensão.

Vigotski (2009) destaca o papel da escola na transformação dos conceitos espontâneos em científicos, de forma que a escola deve partir dos conceitos espontâneos (conhecimento cotidiano da criança) em direção aos conceitos científicos (operações lógicas complexas) que requerem processos sistematizados e reflexivos organizados no processo de ensino. O aprendizado do conceito sistematizado modifica todo o processo de elaboração conceitual, afetando, inclusive, os conceitos cotidianos, na medida em que pode acrescentar-lhes reflexividade. Portanto, os dois processos se diferem, mas realizam-se paralelamente, pois se afetam de forma recíproca durante o desenvolvimento.

Nesse prisma, a RC, mediante o processo de interação, promove a articulação de saberes históricos e culturais imprescindíveis na formação da criança, para a constituição da consciência em direção à transformação da realidade.

#### *4- Construção de valores e saberes culturais*

A RC é uma atividade permanente na EI, por promover a articulação do cuidar e educar, elementos que, de forma indissociável, compõem a identidade da EI. Na Roda, a criança incorpora valores e saberes, indispensáveis à formação, assim, a EI busca transmitir princípios voltados ao desenvolvimento do senso de solidariedade, ética, sensibilidade com o outro, enfim, a RC é um mecanismo para a consolidação desses saberes que dignificam a espécie humana.

A RC, enquanto prática pedagógica sistematizada tem de ter como ponto de partida a valorização humana. Assim, concordamos com Alves, quando afirma que:

Por isso, na interatividade da sala de aula, o processo pedagógico intencionalmente voltado ao fomento do desenvolvimento de formas complexas de pensamento não pode ignorar os sentidos construídos pelos sujeitos na sua trajetória de vida. E porque são sentidos construídos na experiência histórica, retratam crenças, afetos, modos de ser e de viver que demandam do ato de ensinar o respeito, a humanidade, a amorosidade, o saber ouvir, a rigorosidade metódica, o bom senso, a generosidade, a seriedade e o compromisso com um processo de construção do conhecimento capaz de conscientizar, tanto no sentido psicológico, que essa expressão pode assumir, quanto como ato pedagógico em favor da libertação humana. (ALVES, 2007, p.181).

No nosso entendimento a libertação humana, conquistada no seio da escola implica a

apropriação de saberes históricos acumulados pela humanidade, e junto a esses saberes a escola transmite valores essenciais para que o sujeito se compreenda parte de uma coletividade e, portanto, responsável pelo outro.

#### *5- Democratização do saber*

A natureza democrática da RC permite que a criança traga os conhecimentos que já possui para que estabeleça diálogos com o saber sistematizado, possibilita o intercâmbio de ideias e o posicionamento de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Para Silva e Almeida (2014), a RC pode ser interpretada como “um espaço-tempo democrático” que promove a prática da fala e escuta, constituindo-se como “prática viva e dinâmica”, assim “se configura como espaço de diálogo, trocas, constituição de sujeitos, escuta em que as crianças assumem papel ativo na comunicação” (SILVA e ALMEIDA, 2014, p.09).

O professor encontra-se na qualidade de mediador simbólico do conhecimento, assumindo um importante papel na formação humana através de um ensino diretivo. No entanto, a criança não pode estar condicionada somente ao exercício da escuta, pois ela tem de ser desafiada a atividades de debate, réplica, questionamentos, partilha de sentimentos, emoções e ideias.

#### *6- A formação integral da criança.*

Através do diálogo entre os saberes cotidianos e científicos, da articulação cuidar e educar, da valorização da singularidade infantil, do movimento interativo de vozes que divergem e convergem em direção ao debate e a reflexão, a RC apresenta-se como um dispositivo para a formação integral do sujeito, se utilizada em prol de uma educação emancipatória, que trabalhe na contramão das ideologias do sistema opressor imposto pelo capital.

Segundo Tonet (2006), a formação integral, pautada no materialismo-histórico, implica o acesso, por parte dos sujeitos, aos bens materiais e espirituais, a sua constituição como membro pleno de gênero humano. Isso quer dizer que a formação integral importa emancipação humana, ou seja, não basta educar para a cidadania<sup>71</sup> como supõe o discurso neoliberal que objetiva a alienação, é preciso educar para a transformação.

A partir dessa análise reafirmamos as possibilidades que a Roda apresenta para atuar

---

<sup>71</sup>De acordo com Tonet (2006), A lógica capitalista, prega um discurso sobre a necessidade de uma educação cidadã, o que implica uma formação voltada ao desenvolvimento da autonomia, da formação do sujeito flexível, com princípios voltados à defesa do meio ambiente e da sustentabilidade. No entanto, o autor alerta para uma nova estratégia do capital em prol de uma formação para o trabalho, o que ele denomina de “escravidão moderna”.

na humanização do sujeito, através da interação viva, móvel, em que coloca a criança em um processo de criação/circulação de ideias e aquisição do conhecimento elaborado, ou seja, de constante transformação no ser criança. Mas, também, evidenciamos, em determinados momentos essa atividade pode utilizada em benefício da perpetuação da ideologia dominante, na transmissão de valores sociais voltados à adaptação da criança aos ideais do sistema político/econômico vigente, a partir de um processo de moralização, em que o professor centraliza o discurso na sua fala. Nesses momentos, a RC acaba por se transformar em um jogo de perguntas e respostas superficiais, não há o movimento polifônico de vozes que convergem e divergem na busca do conhecimento. Todavia, destacamos, principalmente, que a Roda, trabalhada sob uma perspectiva emancipatória, possui ampla potencialidade formativa, traduzido no desafio de se estabelecer uma prática escolar polifônica. É nessa perspectiva que convocamos sua utilização na EI.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer dessa dissertação, analisamos os discursos de crianças presentes nos momentos das RCs realizadas em três instituições de EI em Francisco Beltrão, PR. Durante este percurso, apresentamos o contexto da pesquisa como um âmbito particular, mas considerando que as interações das RCs não são desvinculadas dos embates ideológicos da vida social, ou seja, da totalidade em que estão imersos seus participantes – professoras e crianças.

Ao analisarmos as RC com as crianças sujeitos da pesquisa, apontamos alguns resultados, tendo em vista os objetivos propostos no início do estudo, quais sejam, os princípios formativos identificados nas da RCs: *promoção do diálogo, valorização da singularidade infantil, estabelecimento do diálogo entre o saber cotidiano e o saber científico, potencial à construção de valores, de saberes culturais e da democratização do saber*. Com tais princípios em movimento, as RC constituem espaços importantes que podem permitir a *formação integral da criança*.

Identificamos, também, que as interações da RC convergem para um modo de produção social em que se evidencia a manutenção da visão de mundo hegemônica, porque é essa visão que forma os professores e molda seu trabalho na escola. São nessa mesma direção os documentos orientadores do trabalho pedagógico direcionados à linguagem verbal, que buscam perpetuar a hegemonia burguesa, visando ao desenvolvimento de determinadas *capacidades linguísticas* na criança, conduzidos pelos pressupostos da pedagogia das competências. Os documentos de orientação legal e institucional, como o PPP, resumem-se a um plano de sugestões de atividades para o trabalho com a linguagem verbal, sem apresentar fundamentos ao entendimento de seu status constitutivo da criança, o que representa uma fragilidade com repercussões nos encaminhamentos às práticas de linguagem, mas, também, à formação e ação dos professores e de diferentes instâncias da gestão escolar, para as quais são referência.

As RCs refletem uma prática pouco comprometida com a interação na perspectiva dialógica, quer dizer, a escola não procura superar o discurso cotidiano e a voz dominante do adulto/professor que, muitas vezes, reprime a voz infantil e impossibilita o diálogo aberto, o debate, a troca de ideias, necessários ao processo de transmissão e apropriação do saber científico. E isso pode ser uma consequência dos limites impostos pelas orientações de trabalho e formação dos professores.

Ao analisarmos a atuação do professor ante a apropriação da linguagem e o desenvolvimento cultural e linguístico da criança, identificamos momentos em que o professor atua como mediador simbólico do conhecimento e promove ações para o desenvolvimento de formas complexas de pensamento. Todavia, apontamos alguns momentos marcados pela rigidez da prática pedagógica, da imposição de valores voltados à obediência e à conformidade. Momentos em que a voz do adulto abafa o enunciado da criança. A esse respeito, no entanto, não podemos esquecer que o trabalho do professor situa-se em meio a uma série de fatores, como um currículo sem concepções claras de aprendizagem, uma formação inicial e continuada aligeirada nos aspectos relacionados ao papel da linguagem na constituição do sujeito, a desvalorização profissional, lamentáveis e precárias condições de trabalho. Ou seja, o professor, que tem a possibilidade de interferir diretamente no desenvolvimento da criança, acaba reproduzindo a lógica desumanizadora da ideologia dominante, pois o trabalho docente é fruto de múltiplas determinações sociais e ideológicas. Nossa intenção não é fazer uma crítica ingênua que situa a responsabilidade de educação opressora no educador, mas apontar a ausência de reflexão científica que o sistema educativo impõe à escola e seus sujeitos, como efeitos da alienação que o sistema social vigente produz e reproduz.

A RC situa-se em meio à contradição do contexto da educação, mas há que se considerar, no entanto, que sua existência é um elemento potencializador ao diálogo. Para sua realização e inserção formativa, apresenta-se o desafio de romper com as orientações de rigidez e recompor as possibilidades de polifonia, para o encontro das vozes dissonantes de seus sujeitos, de forma a torná-la um fator da formação integral da criança. Essa possibilidade foi mostrada pelos dados e análises produzidos na pesquisa.

A polifonia, caracterizada pelo cruzamento de vozes que se chocam, também, é evidente em diversos momentos da RC, no intercâmbio de ideias entre os sujeitos, nos relatos das crianças, nas opiniões emitidas, na criatividade das respostas, nos momentos em que as crianças expõem ideias e valores que são fruto de suas relações sociais. Dessa forma, nesse espaço, a criança constitui-se e atua na constituição do outro, com a mediação imprescindível da linguagem. Consideramos que nossa pesquisa contribui ao avanço na compreensão da constituição da criança como sujeito, contribuição que trazemos à área, focalizando a linguagem.

A RC constitui um diálogo vivo em que as vozes se confrontam, num movimento dialético de construção de sentidos. Ela se estabelece numa permanente tensão entre os

discursos e reivindica um tenuous, mas dialógico e polifônico, equilíbrio entre: intencionalidade educativa escolar e valorização de todas as falas infantis; planejamento da atividade docente de ensino e concessão à liberdade de expressão; transmissão do conteúdo escolar e flexibilidade para acolher os discursos da criança; organização dos comportamentos das crianças, necessários à relação com o conhecimento, e permissão para emergência de suas vozes e significados, em suas singularidade, singeleza e aparente “fuga do contexto”; o ensino e ampliação dos conteúdos culturais mais elaborados para e pela humanização e o reconhecimento da cultura e da voz da criança; o ensino dos valores sociais que dignificam a espécie humana e o distanciamento da moralização burguesa – nessas dimensões, tensões e confrontações dialéticas, identificamos a natureza educativa da RC.

A infância é tempo de diálogo, e a Roda é um momento de circulação de vozes, que nos permite adentrar a cultura infantil, atuar nos processos psíquicos da criança e promover sua humanização. Na fala “*profe, profe, profe, eu quero falar*”, a criança sente a necessidade de expor suas vivências, interpretações e sentimentos. A Roda é um momento único de constituição do ser social através do outro, do processo de interação social.

Chegado o momento de finalizar essa dissertação, retomo minha voz singular para falar do processo que vivi nas interações com os sujeitos que me acompanharam: autores dos estudos lidos, orientadora e professoras da banca, professoras das escolas e as crianças. Junto com todos, a pesquisa significou “pôr em reflexão” minha prática docente, iniciando com olhar de professora e me constituindo como pesquisadora, com olhar mais sensível e crítico sobre a realidade. Uma professora da EI que pretende, a partir de sua pesquisa, refletir sobre a prática e retornar à sala de aula, para modificá-la. Hoje, posso dizer que me sinto “grande”, trabalhando com “pequenos”, e que pretendo, agora, realizar muitas RCs, uma vez que essa prática nos possibilita adentrar o universo das crianças da EI, valorizar a singularidade expressa em suas falas, singularidade que, também, é constituída a partir de uma totalidade repleta de contradição. Espero que o término da dissertação não represente o término da pesquisa, pois acredito que ainda há muito que se explorar sobre a linguagem infantil e suas representações culturais na RC. Seguindo os caminhos da arquitetura bakhtiniana da linguagem, em que o acabamento é sempre provisório, estamos eternamente nos reinventando, aprendendo e nos transformando. Assim, coloco minha dissertação na “corrente da interação verbal” e continuo o diálogo de minha formação.

## REFERÊNCIAS

- ALESSI, Viviane. M. **Rodas de conversa**: uma análise das vozes infantis na perspectiva do círculo de Bakhtin. \_Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.
- ALVES, Solange. M.. **Freire e Vigotski**: Um diálogo entre a pedagogia freiriana e a psicologia histórico-cultural. \_Tese (doutorado). Universidade de São Paulo, 2007.
- AMORIN, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2014.
- ARCE, Alessandra. & MARTINS, Lígia. **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas-SP: Editora Alínea, 2009.
- ARCE, Alessandra. & MARTINS, Lígia. **Educação Infantil versus Educação Escolar?**: Entre a des(escolarização) e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.
- ARIÈS. Phillippe. **Os dois sentimentos da infância**: história social da criança e da família. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.
- BAKHTIN, Mikhail. **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre a poética sociológica). Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1926.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. — 2ª ed. — São Paulo Martins Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- \_\_\_\_\_. O discurso em Dostoiévski. In: \_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução: Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 207-210.
- \_\_\_\_\_. Interação Verbal. In: **Marxismo e filosofia da linguagem**. Traduzido por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012. p. 114-132.
- BRAIT, Beth. **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v. — conhecimento de mundo.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 3/2005, de 03 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção I, p.27, 2005.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**/ Secretária da Educação Básica. Brasília: MEC/ SEB, 2009.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005, p.191-200.

BOMBASSARO, Maria Cláudia. **A Roda na Escola Infantil: aprendendo a Roda aprendendo a conversar**. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

BRITO. Ângela Coelho de. **O movimento discursivo nas rodinhas de crianças de 4 e 5 anos da creche UFF**. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

BRITTO, Luis. P. L. de. O ensino da escrita X o ensino da norma. In:\_\_\_\_\_. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado de letras, 2003, p. 17-50.

CEREJA, Willian. Significação e tema. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005, p.191-200.

CIAVATTA, Maria; LOBO, Roberta. Pedagogia Socialista. In: CALDART, Roseli Saete et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_. **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis. Rio e Janeiro: Vozes, 2001.

DE ÂNGELO, Adilson. **Ciranda infantil**: a educação da criança em movimento. Depoimento concedido por uma coordenadora do Setor de Educação do MST do Espírito Santo, como parte dos dados recolhidos para tese de doutorado. 2004.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia de Paulo Freire nos quatro cantos da educação da infância**. In: I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1, 2006. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Disponível em:<<http://www.proceedings.scielo.br/scielo>>. Acesso: 12 jun. 2015.

DELGADO, Ana Cristina. C. MULLER, Fernanda. **Em busca de um metodologia investigativa com crianças e suas culturas**. Cadernos de pesquisa, v, 35, n. 125, p. 161-179. Maio/ago.2005.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Trad. Ridento Castigat Moraes. 1999. Ed. Eletrônica: disponível em: <[www.jahr.org](http://www.jahr.org)> Acesso: 10 ago. 2015.

FACCI, Marilda. G. D. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski**. Caderno Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 64-81, 2004.

FARACO, C. A. Linguagem, escola e modernidade. In: GHIRALDELLI JR, P. **Infância, escola e modernidade**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 1997.

FIORIN, José.L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FLORES, Danielle B. **Concepções dos profissionais sobre o desenvolvimento da linguagem de crianças no contexto da creche**. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

FRANCO, Márcia E. W. **Compreendendo a infância**, Porto Alegre: Mediação, 2002.

FRANCISCO BELTRÃO. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Instrução Normativa 001/2014**. Francisco Beltrão, PR, 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Projeto Político Pedagógico**. Francisco Beltrão, PR, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda Ivani. **Metodologia de pesquisa educacional**. 2.ed. . SP: Cortez, 1991.

FULLGRAF, Jodete B. G. A política de Educação Infantil no Brasil. In: FLÔR, D.C e DURLI, Z (Orgs.). **Educação Infantil e formação de professores**. Florianópolis: Ed. da UFSC. 2012.

GEGE, GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO. **Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. Valdemir Miotello (Org), São Carlos, 2013.

GENTIL, Adriana F. **A palavra como expressão do conceito: contribuições para o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

GÓES, Maria C. R. CRUZ, Maria N. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-Posições**, v. 17, n. 2 (50) - maio/ago. 2006.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

KISHIMOTO, Tizuco M. A LDB e as instituições de Educação Infantil, desafios e perspectivas. São Paulo, **Rev. Paul. Educ. Fís.** supl.4, p.7-14, 2001.

KLEIN, Ligia Regina. Uma concepção de criança na práxis educacional. CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR, 5.,1993, Curitiba. **Anais...** Curitiba,

jul.1993.

KRAMER Sonia & HORTA Silvério B. **A ideia de infância na pedagogia contemporânea.** Revista de Educação AEC n. 30, 1978.

KRAMER, Sonia e LEITE Maria I. (Orgs) **Infância: Fios e desafios da pesquisa.** São Paulo: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. **Autoria e autorização:** questões éticas na pesquisa com crianças. Cadernos de Pesquisa, n. 116, julho/ 2002.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal, lógica dialética.** Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1995.

LEONTIEV. Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo,** Trad. Rubens Eduardo Frias, 2. Ed. São Paulo. Centauro, 2004.

LIMA, Sóstenes Cesar de. **Hipergênero:** agrupamento ordenado de gêneros de constituição de macroenunciado. Tese (doutorado em linguística). Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem:** as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MARCHEZAN, Renata C. Diálogo. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin:** outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2014.

MARCHI, Rita. C. **Walter Benjamin e a infância: apontamentos impressionistas sobre sua(s) narrativa(s) a partir de narrativas diversas.** Porto Alegre. Educação, v. 34, n. 2, p. 221-229, maio/ago. 2011.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Relações entre o desenvolvimento infantil e o planejamento de ensino. MARTINS, L M, & DUARTE, N. **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.191.

\_\_\_\_\_. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e no ensino fundamental.** Campinas, SP: autores associados, 2011.

MARTINS, Ligia. Marcia. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, Alessandra. MARTINS, Ligia. **Ensinando aos pequenos de zero a três anos.** São Paulo: Editora Aliena, 2009.

\_\_\_\_\_. O Legado do século para formação de professores. In: **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. Newton Duarte (org). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** Contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Bauru: UNESP, 2011. Tese (livre-docência em Psicologia da Educação) - Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. **As perspectivas construtivista e histórico crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad. Luis C. de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica à economia política**. Trad. Florestan Fernandes. 2ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

\_\_\_\_\_. **O Capital: Crítica da Economia Política**. São Paulo: Abril Cultural, vol. 1, 1983.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil: contribuições de Vygotsky. In: **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas-SP: Autores Associados, 2005..

\_\_\_\_\_. **A escola como lugar de cultura mais elaborada**. Santa Maria. Educação, v. 1, p.53-68, jan/abr. 2010.

MORAIS, Regina A. de. **A linguagem oral na educação infantil: uma reflexão sobre seus fundamentos e inserção no planejamento escolar**. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

MORETTO, Milena. Vozes que emergem em sala de aula: a importância diálogo nas dinâmicas de produção de texto. In: **Leitura: teoria e prática**. Campinas: v.32. n.6, p.87 a 98, jun. 2014.

MOTTA, Flávia. **Salada de criança: A Roda de Conversa como prática dialógica**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE, 09, 2009. Paraná. Anais... PUC-PR, 2009, p. 1078-1092.

MOURA, Adriana F. LIMA, Maria 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.

OLIVEIRA, Marta. K. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 2 ed. São Paulo: **Scipione Ltda**, 1995.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **O trabalho do professor na educação infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

PAN, Mirian A. G. S. **Infância e discurso: contribuições para avaliação de linguagem**. Dissertação (mestrado em linguística de língua portuguesa). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1995.

PINTO. Manuel. **A infância como construção social**. In: PINTO. M SARMENTO, M. J. As crianças – contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho – Portugal, 1997.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. 2 ed. Trad. Valdemir Miotello, São Paulo: Contexto, 2012.

PRADO, Maria P. da S. **Educação Infantil e linguagem**: a atuação do professor. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2007.

PRESTES, Zoia. R. **Quando não é quase a mesma coisa**. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. 2010. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. 295 fls.

PRONKO, Marcelo; FONTES, Virginia. Hegemonia In: CALDART, Roseli Saete (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da Infância: contribuições para o debate. Florianópolis. **Perspectiva**, v.20, n. Especial, p. 137-162, jul/dez.2002.

RAMOS, Marise Nogueira. **É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica?** Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. REVISTA Trabalho, Educação e Saúde, 1(1):93-114, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em fevereiro de 2016.

RYCKEBUSCH, Claudia G. **A Roda de Conversa na Educação Infantil**: uma abordagem crítico-colaborativa na produção de conhecimento. Tese (doutorado em linguística aplicada e estudos da linguagem). pontifícia universidade católica de São Paulo, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de Educação Infantil. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, 2002.

SANTOS, Cláudio Felix. GOBBI, Adalgiza Gonzalves. MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. O popular e o erudito na educação escolar. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 68-77, jun. 2015.

SARMENTO, Manuel. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2º modernidade**. Instituto de estudos da criança da universidade de Minho. Disponível em: <<http://proferclaotrabalhosalunos.pbworks.com>>. Acesso em 19/02/2015.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8 ed. Campinas, SP. Autores associados, 2003.

SILVA, Adriana. A. R. ALMEIDA, Rosane.C. A Educação Infantil e a participação das crianças na Roda de Conversa. SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO EM ESTUDOS DA CRIANÇA, PESQUISA COM CRIANÇAS: DESAFIOS ÉTICOS E METODOLÓGICOS, 2. 2014, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: Faculdade de Educação, UFRGS, 2014. Disponível em: <<http://www.estudosdacrianca.com.br/site/anaiscomplementares>>. Acesso em 12 de jun. de 2015.

SILVA, Janaina Cassiano. Projetos pedagógicos e os documentos oficiais do ministério da educação. In: ARCE, Alessandra. MARTINS, Ligia. **Educação Infantil versus Educação Escolar?**: Entre a des(escolarização) e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

SIRGADO, Angel Pino. **A corrente sócio-histórica de psicologia**: fundamentos epistemológicos e perspectivas educacionais. Em Aberto, Brasília, ano 9, n. 48, out./dez.

1990.

\_\_\_\_\_. **O social e o cultural na obra de Vigotski.** Educação e sociedade, n° 71, Julho de 2000, p. 45 -78.

\_\_\_\_\_. **As marcas do humano:** as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

SMOLKA, Ana Luiza. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2009.

TONET, Ivo. **Educação e formação humana.** Maceió, agosto de 2006. Disponível em:<<http://ivotonet.xpg.uol.com.br>>. Acesso em 03 de março de 2016.

VYGOTKY, Lev. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. (org) Michel Cole.-7° ed.SP: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem.** 2 ed. Trad. Paulo Bezerra, SP: Martins Fontes, 2009.

## ANEXO 1

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor

(a) \_\_\_\_\_

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa em nível de mestrado “**Análise dos aspectos formativos das interações Verbais das crianças de três a cinco anos da Educação Infantil de Francisco Beltrão**”, que tem como objetivo analisar os momentos de interação verbal das crianças em um contexto dialógico, a fim de perceber quais são as possibilidades que a educação infantil estabelece para a linguagem enquanto instrumento de humanização. A pesquisa será realizada nas turmas da educação infantil da cidade norte, mais especificamente nas turmas que atendem a uma faixa-etária com crianças de três a cinco anos.

A pesquisa, situada numa abordagem qualitativa, contemplará a gravação de áudio das rodas de conversas, entrevistas com as professoras das turmas e análise de documental dos planejamentos dos professores, proposta pedagógica e curricular das instituições. A análise será conduzida dessa forma, pois pretendemos compreender como as práticas de linguagem verbal contribuem para a formação dos sujeitos fundamentada numa perspectiva histórico-cultural.

Trata-se de coleta de dados para a formação da dissertação elaborada pela mestrande Marcia Berttoncelli, orientada pela professora Dra. Benedita de Almeida, do Programa De Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Nível De Mestrado/Ppgefb – da Universidade Estadual Do Oeste Do Paraná – Campus De Francisco Beltrão.

Garantimos que a qualquer momento da realização desse estudo o participante/sujeito da pesquisa e/ou estabelecimento envolvido poderá receber esclarecimentos adicionais que julgar necessários. O sigilo das informações será preservado através de adequada codificação dos instrumentos de coleta de dados. Especificamente, nenhuma imagem, ou identificação das crianças ou professoras interessa a esse estudo. Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação científica serão usados para fins acadêmico-científicos especialmente para apresentação dos resultados finais na forma de dissertação ou artigo científico.

Em caso de concordância com as considerações expostas, solicitamos que assine este “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” no local indicado abaixo. Desde já agradecemos sua colaboração e fica aqui o compromisso de notificação do andamento e envio dos resultados desta pesquisa.

---

Eu, \_\_\_\_\_, assino o termo de consentimento, após esclarecimento e concordância com os objetivos e condições da realização da pesquisa “**Análise dos aspectos formativos das interações Verbais das crianças de três a cinco anos da Educação Infantil de Francisco Beltrão**”, permitindo, também, que os resultados gerais deste estudo sejam divulgados.

Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos, entrar em contato com as responsáveis pelo estudo:

**e-mail:** [marciaberttoncelli@hotmail.com](mailto:marciaberttoncelli@hotmail.com) **Telefone:** (46) 8402-99-07 ou 9118-09-59.

Francisco Beltrão, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

---

Assinatura da Professor(a).

## Apêndice 1

### ENTREVISTA COM OS PROFESSORES - ROTEIRO DE PERGUNTAS

Formação e percurso profissional

Informações pessoais: Nome / escola

- Ano/turma em que trabalha
- efetiva ou substituta/contratada
- Ano do Início no Magistério
- Tempo no Magistério
- tempo na educação infantil
- tempo no ciclo de alfabetização

#### **Formação**

a) Formação em **nível médio**

Curso:

Nome da Instituição:

Pública ou privada: ..... Curso presencial ou a distância: .....

Diurno ou noturno

b) Formação em **nível superior**

Curso:

Nome da Instituição

Pública ou privada: ..... Curso presencial ou a distância: .....

Diurno ou noturno

c) Formação em **especialização ou mestrado**

Curso:

Nome da Instituição

Pública ou privada: ..... Curso presencial ou a distância: .....

Diurno ou noturno

Roteiro/Questões para entrevista:

#### **1. As crianças e a Roda de Conversa**

As crianças gostam da Roda de Conversa?

Como vc percebe que gostam / ou que não gostam?

Por que elas gostam? / (ou por que não gosta?, caso haja essa condição)

Existe uma organização para as possibilidades para as crianças falarem, na Roda? Como é?

Como é a **participação das crianças** nas Rodas de Conversa?

Como vc acha que deveria ser essa participação?

Todas falam / participam das interações?

## **2. Sobre a Roda de Conversa**

- Qual a **finalidade** da Roda de Conversa?

- Como você **planeja** a Roda de Conversa? / são organizadas para tratar de temas / conteúdos pré-determinados ou livres / Quem escolhe ou determina o assunto / tema? Com base em quê?

- Como elas são **realizadas**? / organização físico-espacial / e das interações

As interações são planejadas ou as respostas podem ser bem “abertas”?

O planejamento pressupõe determinadas respostas pelas crianças, de acordo com os objetivos da aula?

Há momentos previstos para todas falarem? Por quê?

Todas falam?

Como vc estimula as mais tímidas ou que não participam?

Vc acha importante as crianças falarem na Roda de Conversa? Por quê?

Como você faz para “ficar no assunto” e chegar aos objetivos que planejou, quanto aos conteúdos?

O que vc faz quando a participação das crianças foge ao que foi planejado, e elas dão respostas bem imprevistas?

## **3. Concepções da professor:**

O que vc acha mais importante na Roda de Conversa?

Que contribuições das rodas de conversa vc identifica/percebe para o desenvolvimento das crianças?

## Apêndice 2:

### Síntese das entrevistas: o papel e a organização de Roda de Conversa

O papel e a organização da Roda de Conversa			
Questionamentos	Professora Maternal-II	Professora pré-I	Professora pré-II
Qual a finalidade da RC?	A RC contribui para desenvolver a oralidade da criança, a expressão, e permite que nós possamos avaliar como as crianças estão avançando.	A finalidade da roda de conversa é desenvolver a fala da criança, é também um momento de avaliar e perceber a timidez.	A RC tem como finalidade iniciar a aula com uma boa leitura compartilhada entre professores e alunos, onde se expõe o que já se conhece e inicia o conteúdo com uma aula mais gostosa e produtiva.
Como elas são realizadas e organizadas?	São organizadas em círculo, se estabelece uma sequência para que as crianças falem, mas ela pode ser modificada se outra criança sentir a necessidade de interferir. A sequência é para evitar o tumulto e para que aprendam a ouvir o colega. Todos têm um espaço para falar, é importante que aprendam que eles têm que falar, mas, também, escutar e respeitar o outro. As “Rodas” são realizadas a partir do conteúdo previsto no planejamento, mas, também, com temas livres que geralmente chamam mais a atenção da criança.	Ela é organizada em círculo, pois, é importante que todos se vejam, facilita a interação. A RC é realizada com base no conteúdo, as respostas são mais direcionadas, mas quando o tema é mais livre é mais espontâneo todos podem falar o que querem. Nós colocamos o tema, mas as respostas são livres, deixamos a criança se expressar. Há um momento previsto para que todos falem, por isso, às vezes estipulamos uma sequência, mas não quer dizer que têm ser naquela para falar.	As crianças sentam em círculo junto do professor, para ouvir e socializar. Cada criança fala sobre o assunto fugindo algumas vezes. Cada um espera a sua vez levantando a mão para falar, nem todos sentem essa liberdade, mas com o decorrer do tempo todos expõem a sua opinião.
O aspecto mais importante da RC? E quais as contribuições para o desenvolvimento da criança?	A RC é muito importante na EI, ela permite a interação entre as crianças e também com o professor. Na RC a criança expõe o que pensa, o que sente, permite conhecer melhor a criança e serve também para às avaliarmos individualmente.	A interação do professor e criança, da criança com a criança. A partir da RC conseguimos identificar as crianças com o vocabulário mais desenvolvido ou aquelas que têm dificuldade, como é o nosso caso, pois, temos crianças que necessitam de acompanhamento do fonodólogo, isso	O mais importante é saber fazer uma leitura cativando cada um com o encanto da história ou qualquer outro tipo de trabalho a ser realizado, para que entendam o que o professor quer passar e socializem. Com a RC a criança desenvolve sua fala, ao expor o que sabe

		possibilita que avaliarmos individualmente, pois, na correria do dia a dia, não percebemos, e a Roda é uma ótima oportunidade.	perde a timidez do falar, desenvolve seu cognitivo, aprende a ouvir para depois falar, além de entender melhor o conteúdo a ser trabalhado.
--	--	--	---

Fonte: DADOS DA PESQUISA. Elaboração da autora (2015)

### Apêndice 3:

#### Síntese das entrevistas: conteúdos culturais

Conteúdos culturais			
	Professora maternal -II	Professora pré-I	Professora pré-II
Como são planejadas as RCs?	Pode ser realizada com base no planejamento semanal que é pré-estabelecido um conteúdo. Mas também pode ter temas livres, do cotidiano da criança.	Geralmente as RCs são feitas a partir do planejamento, a partir do conteúdo organiza-se a RC. Mas, também têm temas livres, como falar sobre o final de semana, passeio, contação de história feita pelas crianças.	A RC está relacionada ao conteúdo a ser trabalhado e preparado pelo professor.
E quando as crianças fogem do tema?	Quando eles fogem do tema, aguardamos para que terminem de falar e procuramos explicar que naquele estamos falando de outro assunto.	Deixamos que eles falem, quando eles terminam, retomamos o assunto, com perguntas e voltamos a conversa.	É importante que todos dêem a sua opinião para saber o que cada um sabe e quando se vê que alguém não entendeu a conversa, se explica para não se fugir do assunto que foi planejado.

Fonte: DADOS DA PESQUISA. Elaboração da autora (2015).

#### Apêndice 4:

##### Síntese das entrevistas: as interações dialógicas

As interações dialógicas entram na roda			
Questionamentos	Professora maternal-II	Professora pré-II	Professora pré-II
Como é a participação das crianças na RC?	Eles participam bem, a maioria fala, mas nem todos, os mais tímidos nem sempre querem falar, nós estimulamos, mas não forçamos a criança falar, temos que respeitá-los se não querem falar. Mas participam e falam principalmente se o assunto é do interesse deles.	Alguns falam mais, outros menos. E algumas vezes, é importante, direcionar para que cada criança tenha a sua vez, outra maneira que possibilita uma fala mais espontânea é a contação de história, onde eles falam espontaneamente. Para trabalhar com os mais tímidos tentamos estimular, fazer perguntas, falar de assuntos de interesses deles, para que possam desenvolver a oralidade, e para identificar as dificuldades e ver os avanços no decorrer do ano.	Depois que é realizada a leitura do conto, cada criança espera a sua vez para dar a sua opinião, expor o que sabe. Nem todas as crianças participam por ser tímidas ou não querer expor o que pensa, e algumas fogem do assunto.

Fonte: DADOS DA PESQUISA. Elaboração da autora (2015).