

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**PUC-SP**

*Claudia Gil Ryckebusch*

*A “Roda de Conversa” na Educação Infantil:  
uma abordagem crítico-colaborativa na produção de  
conhecimento*

**DOUTORADO EM LINGUÍSTICA APLICADA  
E ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**São Paulo**

**2011**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**  
**PUC-SP**

**Claudia Gil Ryckebusch**

*A Roda de Conversa na Educação Infantil:  
uma abordagem crítico-colaborativa na produção de conhecimento*

**DOCTORADO EM LINGUÍSTICA APLICADA  
E ESTUDOS DA LINGUAGEM**

Tese apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em **Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem** pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo sob orientação da **Profa. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães**.

**SÃO PAULO**

**2011**

## FICHA CATALOGRÁFICA

RYCKEBUSCH, Claudia Gil. *A “Roda de Conversa” na Educação Infantil: uma abordagem crítico-colaborativa na produção de conhecimento*. São Paulo, s.n., 2011.

**Tese de Doutorado:** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

**Área de Concentração:** Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

**Orientadora:** Profa. Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães

**Palavras-Chave:** educação infantil; argumentação infantil; ensino-aprendizagem; colaboração

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

---

---

## *Agradecimentos*

- ❖ *À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cecília Camargo Magalhães, que orientou este trabalho e apontou possibilidades de novas compreensões.*
- ❖ *Aos professores doutores Fernanda Coelho Liberali, Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, Maria Otília Guimarães Ninin e Wellington Oliveira pelas contribuições valiosas nas bancas de qualificação.*
- ❖ *Às Doutorandas Ermelinda Barricceli, Elvira Aranha, às Prof<sup>as</sup>. Dr<sup>as</sup>. Maria Otília, Sueli Fidalgo e à Mestre Ana Amélia Costa pela atenção, pelo carinho, pelo apoio no desenvolvimento da pesquisa.*
- ❖ *À professora Fernanda Moreno Cardoso, pelo olhar cuidadoso e valioso na revisão deste trabalho.*
- ❖ *À Maria Lúcia, secretária do LAEL e Márcia, bibliotecária do Cepril.*
- ❖ *Aos diretores Izabel Cristina Azevedo e Ascânio Sedrez, por acreditarem no meu trabalho e possibilitarem as condições para que eu desenvolvesse esta pesquisa.*
- ❖ *À assessora Silvana Aparecida Garutti Magalhães, pela confiança, pelo apoio valioso e amigo, pela compreensão, tranquilidade e força que me passou quando precisei ausentar-me da sala de aula.*
- ❖ *Aos alunos, colaboradores especiais neste trabalho, que de forma muito alegre, divertida e desafiadora engajaram-se no desafio de fazer avançar, mutuamente, a compreensão sobre os nossos papéis na relação ensino-aprendizagem.*
- ❖ *Às parceiras Fernanda Oliveira e Claudia Matias por compartilharem seu tempo, assumindo a sala de aula em minha ausência.*
- ❖ *Às companheiras de trabalho e de discussões Lilian Carneiro, Flávia Budóia, Vera Filipin, Bárbara Nolla, Mariangela Pacchi (Mazinha), Maria de Lourdes (Dilu), Vanessa Riccetti e Cecília Pontes que me incentivaram e muito contribuem para minha formação como professora.*
- ❖ *À querida e admirada amiga Beth Caravaggi, por suas palavras de incentivo e seu carinho durante toda esta jornada.*
- ❖ *A todo o grupo de professoras, professores, coordenadora e funcionários da instituição em que atuo, com quem assumo o compromisso de trabalhar por uma educação crítica.*
- ❖ *Aos meus pais preciosos, irmãos preciosos, cunhados, cunhada, sobrinhos, que souberam entender a minha ausência nos momentos de convívio familiar .*
- ❖ *À Suely Riccetti, pela amizade, pelo carinho e pelas orações, que somaram-se às da D. Waldely D'eleo e de João Arruda que muito torceram por este trabalho.*
- ❖ *À Capes, pelo apoio financeiro.*

## **DEDICATÓRIA**

*Dedico este trabalho ao meu marido,*

*aos meus pais e irmãos.*

## Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar, para compreender criticamente, a organização discursiva dos alunos e da professora-pesquisadora na Atividade de “Roda de Conversa” numa sala de educação infantil de uma escola privada, localizada na cidade de São Paulo. Especificamente, investiga a apropriação, por esses participantes, de modos crítico-colaborativos de agir, nas interações colaborativas ocorridas ao longo dessa Atividade, e sua implicação no processo de produção compartilhada de conhecimento. A fundamentação teórica está embasada na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, como discutida nos trabalhos de Vygotsky (1925/2004; 1930/1988; 1934/2001); Leontiev (1978; 1983) e Engeström (1999a, b, c; 2003); no conceito de dialogia e na questão das vozes no discurso em Bakhtin/Volochinov (1929-30/1988) e Bakhtin (1934-35/1998; 1952-53/1992); nos conceitos de colaboração e reflexão crítica para a produção conjunta do conhecimento em sala de aula, discutidos por Magalhães (1994; 2004; 1998/2007) e John-Steiner (2000), com foco na argumentação (Pontecorvo, 2005; Orsolini, 2005; Liberali, 2006; De Chiaro e Leitão, 2002). A metodologia utilizada insere-se no quadro da pesquisa crítica de colaboração (Magalhães, 1994). Participaram desta investigação a pesquisadora, que também é a professora, e todos os 21 alunos da classe. Os dados foram analisados a partir de categorias desenvolvidas por Pontecorvo (2005), Orsolini (2005), Bronckart (1999), Koch (1984) e Brookfield e Preskill (2005). Os resultados deste estudo mostraram que a criação de contextos colaborativo-críticos em situações de “Roda de Conversa” promoveu transformações nos modos de agir dos alunos e desta professora-pesquisadora, ampliando nossas possibilidades de desenvolvimento e de atuação no próprio contexto.

**Palavras-chave:** educação infantil; argumentação infantil; ensino-aprendizagem; colaboração

## **Abstract**

In general terms, this research aims at analyzing in order to critically understand students' and the teacher-researcher's discursive organization in the "Chat Circle" Activity in a pre-school setting in a private school located in the city of São Paulo. More specifically, it aims at investigating how these participants critically-collaboratively internalize the actions which take part in the collaborative interactions throughout this Activity, and how this internalization affects the process of shared knowledge production. Theoretical framework is based on the Social-Cultural-Historical Activity Theory, as per Vygotsky (1925/2004; 1930/1988; 1934/2001); Leontiev (1977; 1978, 1983) and Engeström (1999a; 1999b; 1999c; 2003); on the concept of dialogism and the discussion of voices as per Bakhtin/Volochinov (1929-30/1988) and Bakhtin (1934-45/1998; 1952-53/1992); in the constructs of collaboration and critical reflection for the joint production of knowledge in the classroom, as discussed by Magalhães (1994; 2004; 2007) and John-Steiner (2002) – more specifically focusing on argumentation, as per Pontecorvo (2005), Orsolini (2005); Liberali (2006); De Chiaro and Leitão (2002). The methodology employed that of critical research of collaboration (Magalhães, 1994). The participants involved in this research were the researcher – also the teacher of a class of 21 students that took part in the investigation. Data was analyzed following categories developed by Pontecorvo (2005), Orsolini (2005), Bronckart (1999), Koch (1984) and Brookfield & Preskill (2005). Results have revealed that the creation of critical-collaborative contexts in situations of "Chat Circles" has promoted transformations in the ways that the students and the teacher-researcher act, thus broadening their possibilities of development and performance in the context itself.

**Keywords: childhood education, childhood argumentation, teaching-learning, collaboration.**

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	001
CAPÍTULO 1 - CONTEXTO DA PESQUISA.....	010
1. Contexto da Pesquisa.....	011
1.1. O caminhar da Educação Infantil no Brasil.....	011
1.1.1. <i>Iniciando o diálogo: a multiplicidade de olhares</i> .....	011
1.1.2. <i>A trajetória identitária</i> .....	012
1.1.3. <i>Os novos paradigmas em discussão e a reorganização das práticas</i> .....	022
1.2. A Instituição.....	027
1.3. Os Participantes.....	030
1.3.1. <i>Os Alunos</i> .....	030
1.3.2. <i>A professora – pesquisadora</i> .....	031
CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	035
2. A Atividade “Roda de Conversa” na Educação Infantil: uma abordagem crítico-colaborativa na produção compartilhada de conhecimento.....	036
2.1. A “Roda de Conversa” na Educação Infantil.....	037
2.2. A Atividade “Roda de Conversa” na perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. ....	048
2.2.1. <i>A unidade atividade-consciência na compreensão da atividade “Roda de Conversa”</i> .....	057
2.3. Sentidos (tema) e significados (significação): a perspectiva dialógica da linguagem.....	061
2.4. A colaboração crítica no contexto da “Roda de Conversa” .....	067
2.4.1. <i>A Argumentação na organização da linguagem</i> .....	071
2.4.2. <i>A argumentação no contexto da sala de aula e sua implicação na constituição do contexto crítico-colaborativo</i> .....	076
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA: QUESTÕES TEÓRICO-PRÁTICAS.....	080
3. Metodologia: questões teórico-práticas.....	081
3.1. O Pesquisador em Linguística Aplicada (LA) .....	081
3.2. A Escolha da Metodologia.....	082
3.3. A Construção do Objeto.....	084
3.4. Procedimento de produção de dados.....	085
3.5. A “Roda de Conversa” na perspectiva da professora-pesquisadora e no contexto em análise.....	087
3.5.1. <i>O contexto do trabalho com as crianças no período de fevereiro e março</i>	090
3.5.2. <i>Momento 1 - Descrição da “Roda de Conversa”: Organização da rotina</i>	093
3.5.3. <i>Momento 2 - Descrição das “Rodas de Conversa” em contexto de Sequência Didática: “registro gráfico de matemática”</i> .....	094
3.5.4. <i>Momento 3 - Descrição das “Rodas de Conversa” em contexto de</i>	

<i>Atividade Permanente: Uso do papel</i> .....	095
3.5.5. <i>Momento 4 - Descrição da “Roda de Conversa” em contexto de Projeto: Lanche Saudável</i> .....	096
3.6. Procedimento de análise.....	098
3.6.1. <i>Categorias de análise</i> .....	099
3.7. Credibilidade da pesquisa.....	107
CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	109
4. Apresentação e Discussão dos Resultados.....	110
4.1. Momento inicial 1 – Organização da rotina (05/03/07) .....	112
4.1.1. <i>A tessitura do contexto</i> .....	113
4.1.2. <i>Organização das falas dos participantes</i> .....	115
4.1.3. <i>Abertura: definição dos propósitos</i> .....	120
4.1.4. <i>Desenvolvimento das proposições</i> .....	121
4.1.5. <i>Finalização</i> .....	125
4.2. Momento intermediário 2 - Discussão da atividade gráfica de matemática: 12/06/2007.....	126
4.2.1. <i>Descrição do contexto</i> .....	126
4.2.2. <i>Abertura: definição dos propósitos</i> .....	127
4.2.3. <i>Organização das falas dos participantes</i> .....	128
4.2.4. <i>Desenvolvimento das proposições</i> .....	130
4.2.5. <i>Finalização</i> .....	138
4.3. Momentos finais.....	139
4.3.1. <i>Momento 3 – 1a. parte – Discussão da utilização do papel (11/09/07).....</i>	139
4.3.1.1. <i>Descrição do contexto</i> .....	139
4.3.1.2. <i>Abertura: definição dos propósitos</i> .....	139
4.3.1.3. <i>Organização das falas dos participantes</i> .....	141
4.3.1.4. <i>Desenvolvimento das proposições</i> .....	143
4.3.1.5. <i>Finalização</i> .....	152
4.3.2. <i>Momento 3 – 2a. parte – Lanche Saudável (25/10/07).....</i>	154
4.3.2.1. <i>Descrição do contexto</i> .....	154
4.3.2.2. <i>Abertura: definição dos propósitos</i> .....	155
4.3.2.3. <i>A organização das falas dos participantes</i> .....	157
4.3.2.4. <i>Desenvolvimento das proposições</i> .....	161
4.3.2.5. <i>Finalização</i> .....	172
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	174
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	180
ANEXOS.....	191

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Componentes da atividade.....	051
Quadro 2	Componentes da atividade roda de conversa.....	052
Quadro 3	Visão geral do material analisado.....	087
Quadro 4	Planejamento do Momento 1.....	093
Quadro 5	Planejamento do Momento 2.....	094
Quadro 6	Planejamento do Momento 3.....	095
Quadro 7	Planejamento do Momento 4.....	096
Quadro 8	Levantamento do conteúdo temático.....	101
Quadro 9	Registro das modalizações discursivas.....	102
Quadro 10	Categorias para a análise dos turnos.....	103
Quadro 11	Tipos de Perguntas.....	105
Quadro 12	Tipos de Réplicas.....	106
Quadro 13	Os operadores argumentativos.....	107
Quadro 14	Ações para Credibilidade da Pesquisa.....	108
Quadro 15	Os movimentos estruturantes da “Roda de Conversa”.....	111
Quadro 16	Qualidade dos alimentos.....	155

## FIGURA

Figura 1	A estrutura de um sistema de atividade humana.....	054
----------	--	-----

# INTRODUÇÃO

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar, para compreender criticamente, a organização discursiva dos alunos e da professora-pesquisadora na Atividade de “Roda de Conversa” numa sala de educação infantil de uma escola privada, localizada na cidade de São Paulo. Especificamente, investiga a apropriação, por esses participantes, de modos crítico-colaborativos de agir, nas interações colaborativas ocorridas ao longo dessa Atividade, e sua implicação no processo de produção compartilhada de conhecimento.

Em minha trajetória como professora de educação infantil há vinte e um anos nas redes pública e privada da cidade de São Paulo, têm chamado minha atenção questões referentes ao papel da linguagem no processo ensino-aprendizagem. Meu interesse por essa temática justifica-se, em parte, pela minha prática como professora, vivendo, no cotidiano de sala de aula, muitas situações que apontam a necessidade de se compreender a organização discursiva como um espaço crítico-colaborativo de professor e alunos na produção de conhecimento. Um espaço de ação, construído pelas/nas relações dialógicas que envolvem aspectos de poder, de autoridade e de colaboração, entre outros, e que acabam por definir modos de participação/papéis de alunos e professores.

No debate atual sobre a produção de conhecimento em sala de aula, muitos pesquisadores (e.g. Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio, 2005; Leitão, 2000; De Chiaro e Leitão, 2005; Liberali, 2004; Magalhães, 2004; Newman e Holzman, 2002) vêm chamando a atenção para o papel da linguagem na construção social do conhecimento nesse contexto específico. Marcadas pela matriz vygotskyana, essas discussões consideram a mediação semiótica um dos pontos centrais para a produção do conhecimento. Discute-se a maneira como o professor encaminha/coordena/posiciona as diferentes enunciações dos alunos no fazer/produzir conhecimento em classe. Isto é, a maneira como ele compreende e lida com a tessitura discursiva produzida pelas/nas suas ações e pelas/nas ações dos alunos em sala de aula pode gerar espaços de construção conjunta, permitindo aos participantes uma aprendizagem crítica que leve ao desenvolvimento (Vygotsky, 1930/1988).

Sob diferentes aspectos, esses estudos discutem o papel da argumentação na produção de conhecimento. Faz-se interessante destacar que a argumentação tem sido

por tradição objeto de discussão nos níveis fundamental e médio da escolaridade. A questão inovadora desta pesquisa é investigar a referida modalidade discursiva na produção do conhecimento com crianças da educação infantil.

Segundo De Chiaro e Leitão (2005), a argumentação, entendida como “*uma atividade social e discursiva, caracterizada pela justificação de pontos de vista e consideração de perspectivas contrárias com o objetivo de promover mudanças nas representações dos participantes sobre o tema discutido*”, assume uma dimensão privilegiada como recurso de mediação em processos de construção de conhecimento. Essa “*atividade social e discursiva*”, como denominam as autoras, traz em si uma dimensão crítica, segundo a qual, “*pontos de vista são construídos, negociados e transformados*” (De Chiaro e Leitão, 2005, p. 350).

Para as autoras, a mediação do professor é vista como um importante fator na emergência do argumento em classe. Apontam, também, que o processo social de apropriação do conteúdo curricular depende significativamente das ações discursivas deste, na medida em que conferem *status* epistêmico ao discurso do aluno.

Com essa afirmação, De Chiaro e Leitão sinalizam a necessidade de uma compreensão mais refinada do papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula e, conseqüentemente, das relações de produção de conhecimento nesse lugar específico.

Em contexto diferente, Pontecorvo (2005) discute o papel da argumentação na articulação do pensamento e aponta para a relevância da interação cooperativa e conflitual na construção de conhecimento em sala de aula. Segundo a autora, as situações de conflito de opinião para explicar e argumentar não têm sido utilizados na escola para fins de aprendizagem. Nas trocas verbais orientadas pelo adulto, em geral, não são previstos momentos de real discussão e, portanto, de possíveis conflitos. Como salienta a pesquisadora, a estrutura usual das interações em sala de aula tem seguido a típica sequência – pergunta do professor, resposta do aluno, comentário do professor –, com o objetivo de avaliar o aluno, verificando os conhecimentos que ele apreendeu. Salienta que esse tipo de interação verbal não tem favorecido a construção de novos conhecimentos e muito menos a contraposição dos pontos de vista.

Pontecorvo (2005) mostra, ainda, a relevância da construção social do pensamento em contextos de discussão em sala de aula. Aponta a capacidade das crianças pré-escolares para captarem o pensamento do outro e construírem em conjunto um “*pensamento discurso*”. Ressalta que o raciocínio sobre um argumento específico se

constrói, muitas vezes, pela contribuição de vários interlocutores, isto é, ocorre pelo “*pensar em conjunto*”, que não corresponde exatamente ao pensamento de alguém e que ainda não se encontra naquele. Esse fenômeno é chamado por ela de “*co-construção do raciocínio*”.

Discutindo as colocações apresentadas por Pontecorvo (2005), pode-se dizer que seu estudo dá visibilidade para aprofundarmos, na educação infantil, o papel da argumentação nas relações de produção de conhecimento. No caso específico desta pesquisa, no processo crítico-colaborativo. Permite se pensar, também, na construção de práticas educativas que se constituam na/para a formação da cidadania<sup>1</sup> de alunos e professores.

O sentido de cidadania que se pretende neste trabalho entende as relações de produção, em sala de aula, como um processo que envolve a construção crítico-colaborativa de conhecimento, produzida de maneira compartilhada por professor e alunos. Para tanto, cabe ao professor organizar e garantir os espaços de participação produzidos pela/na dinâmica discursiva de seus participantes. Dinâmica esta, elaborada por meio do exercício efetivo do diálogo, da negociação, da responsabilização, do respeito e da escuta, em que não haja ameaça ao direito do outro falar. É necessário também, que as diferentes vozes apareçam e sejam ouvidas em sua totalidade, isto é, que sejam ouvidas suas culturas, suas linguagens, suas historicidades específicas, como coloca Freire (1996/1992), para que, a partir do embate e das contradições, se construam novos significados. É nessa direção que esta pesquisa discute a apropriação de modos crítico-colaborativos de agir na sala de aula.

Na direção de Pontecorvo, Banks-Leite (1998), ao investigar a presença da organização argumentativa em crianças pré-escolares, argumenta que desde muito cedo as crianças utilizam morfemas argumentativos – operadores e conectores da língua – em seus enunciados, em contextos naturais de interação verbal. Ela reforça a constatação de que nas trocas verbais, produzidas de maneira espontânea, as crianças são capazes de

---

1 Como apresentado em Alencar e Gentili (2001, p. 71): “*a cidadania é pensada como uma prática desejável, como aspiração radical de uma vida emancipatória, construída socialmente como um espaço de valores de ações e de instituições, nos quais se garantem as condições efetivas de igualdade que permitem o mútuo reconhecimento dos sujeitos como membros de uma comunidade de iguais. A cidadania é, desta forma, o exercício de uma prática inegavelmente política e fundamentada em valores como a liberdade, a igualdade, a autonomia, o respeito às diferenças e às identidades, a solidariedade, a tolerância e a desobediência a poderes totalitários*”.

estabilizar relações argumentativas e fazerem uso de operadores e conectores adequados ao contexto enunciativo.

Por outro lado, em direção contrária às suas constatações, e de outros autores como citados anteriormente, Banks-Leite (1998) ressalta que em alguns trabalhos realizados na psicologia, apoiados na perspectiva genética ou desenvolvimental, há um entendimento de que a presença da organização argumentativa acontece tardiamente. Segundo a autora, essa constatação se justifica devido à concepção de argumentação baseada no princípio da lógica, do pensamento lógico-matemático, como apresentado por Piaget.

Relembrando postulados da perspectiva citada, de acordo com os estudos de Piaget (1964), crianças que se encontram no chamado período pré-operatório (2 a 7 anos) não são capazes de discutir diferentes pontos de vista para chegar a uma conclusão comum. Somente por volta dos 11 anos em diante, elas começam a estabelecer relações e coordenar pontos de vista diferentes (próprios e de outrem), integrando-os de modo lógico e coerente. Nesse ponto de vista, a organização discursiva de cunho argumentativo, em seu sentido clássico, é esperada para o período da adolescência.

Refletindo sobre o impacto que a teoria piagetiana teve no contexto escolar brasileiro, talvez seja essa uma das causas que explique o porquê das investigações sobre a argumentação na educação infantil acontecerem tão tardiamente, mais especificamente, na última década.

Relacionando a discussão apresentada com o objetivo desta pesquisa, resalto que o interesse pela argumentação justifica-se por ser uma organização de linguagem que envolve a voz do outro para avaliar criticamente posições apresentadas pelos participantes do diálogo, por meio de questionamentos de interesses comuns e divergentes na direção da produção de novos significados compartilhados (Magalhães, prelo).

Para auxiliar na compreensão dessa relação, trago à luz o sentido de colaboração que está sendo utilizado neste trabalho. Apoiado nos estudos de Magalhães (2004, p. 63), colaborar “*significa agir no sentido de possibilitar que os agentes participantes tornem seus processos mentais claros, expliquem, demonstrem, com objetivo de criar, para os outros participantes, possibilidades de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação*”. Implica, assim, “*conflitos e questionamentos que propiciem oportunidades de estranhamento e de compreensão crítica*”. Para a

autora (prelo): “*Colaborar é, portanto, uma zona bastante desconfortável de ação que, como afirma John-Steiner (2000, p. 82), pressupõe a intensidade emocional dos outros por meio da análise das suas ações (linguísticas) e traz à tona contradições*”. E é nesse contexto que a argumentação assume um papel importante na organização do pensamento e, conseqüentemente, nas relações de produção de conhecimento em sala de aula.

Entendendo a colaboração sob este ponto de vista, indivisivelmente ligado à argumentação, abre-se uma possibilidade ímpar de refletirmos criticamente sobre os papéis de professor e alunos no processo de produção de conhecimento no contexto escolar, com vistas às mudanças nessa relação. Dessa maneira, alguns aspectos que permeiam essa produção cabem ser questionados, dentre eles: a responsabilização pelas ações (quem faz o quê?) no curso das transações dialógicas; e as regras que caracterizam o modo como as ações são conduzidas.

Inúmeros são os caminhos que se podem trilhar para a investigação de tais questionamentos. A escolha feita por mim, como professora-pesquisadora, está apoiada na perspectiva teórico-metodológica da TASHC – Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. Essa escolha levou em consideração o alinhamento com a visão monista – como colocada por Spinoza –, e com a visão dialética – como apresentada por Marx e Engels (1845-46/2006) –, discutidas nos estudos de Vygotsky (1925/2004, 1930/1987; 1930/1988, 1934/2001), Leontiev (1977, 1978, 1983), Engeström, (1999a, b e c), entre outros.

Em conformidade com tais perspectivas teóricas, compartilho do pressuposto de que a ação prática do homem, mediada por instrumentos, produz as condições materiais de sua própria subsistência. A produção de ideias, de representações, de consciência está diretamente imbricada com essa atividade material. Neste sentido, tendo como central a ação prática do homem na produção das condições materiais de sua subsistência, é minha opção discutir os problemas sociais a partir das situações materiais concretas, isto é, da “*vida que se vive*” (Marx e Engels, 1845-46/2006, p. 26) no curso da sua história.

Relacionando esse posicionamento teórico à minha ação prática concreta – professora de educação infantil de uma escola privada da cidade de São Paulo – minha preocupação está na transformação das relações pautadas na opressão, na obediência incontinente às estruturas que produzem e promovem as desigualdades sociais e a intolerância. Nesse sentido, discutir a apropriação de modos de agir, papéis de alunos e

professora na produção de conhecimento pode ser uma contribuição para refletirmos criticamente sobre tais relações. Sem dúvida, as limitações deste trabalho são muitas, e procurei trabalhá-las de maneira a deixá-las as mais explícitas possíveis para não comprometer a coerência desta discussão.

Pertinente também é apresentar esta investigação como localizada na Linguística Aplicada (LA), uma vez que discute os problemas que envolvem o dia a dia da sala de aula, considerando como central o papel da linguagem na constituição de novos significados compartilhados pelos sujeitos envolvidos na situação (Pennycook, 1998, 2006; Rojo, 2006; Signorini, 1998; Kumaravadivelu, 2006). Como aponta Magalhães (prelo, p. 11) “*a Linguística Aplicada é entendida como crítica e transgressora, como uma abordagem da produção política e epistemológica do conhecimento, um lugar para a constituição colaborativa e crítica*”.

Discutindo os aspectos que situam esta pesquisa no campo de estudo da LA destaca, inicialmente, o objeto da pesquisa, que tem como foco a linguagem em um contexto social de uso: a sala de aula. Neste sentido, a investigação está fundamentalmente centrada no contexto aplicado, em que as pessoas vivem e agem (Moita Lopes, 2006). Há uma forte preocupação em considerar o contexto sócio-histórico, situando e envolvendo os participantes no processo de transformação das condições de produção do conhecimento em sala de aula, buscando a participação democrática. Para tanto, serão analisadas questões que envolvem a colaboração, o respeito, a concordância mútua entre outros, discutindo os papéis de professora e alunos nessa produção.

Como aluna do Programa de Doutorado da Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP, participo do grupo de pesquisa LACE<sup>2</sup>, na temática

---

<sup>2</sup> O grupo LACE, fundado em 2004, focaliza principalmente a formação de educadores e alunos crítico-reflexivos. Inclui pesquisas de intervenção crítico-colaborativas que investigam a constituição dos sujeitos, suas formas de participação e a produção de sentidos e significados em Educação. Além disso, visa a desenvolver e aprofundar: (a) a discussão dos modos como a linguagem está sendo enfocada nos contextos de formação de professores; e (b) um quadro teórico-metodológico para o trabalho de intervenção nos contextos profissionais escolares. Integra duas temáticas centrais: Linguagem, Colaboração e Criticidade (LCC), sob a liderança da Profa. Dra. Maria Cecília Magalhães, e Linguagem Criatividade e Multiplicidade (LCM), sob a liderança da Profa. Dra. Fernanda Liberali. Partindo da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (Vygotsky, Leontiev, Bakhtin), as temáticas consideram: a) as atividades como formas de transformação da ação do ser humano na vida; e b) a pesquisa como uma forma de emancipação pela perspectiva de ação no/para/sobre/com o mundo. O LCC examina e discute o conceito de colaboração como central para o desenvolvimento de reflexão crítica na produção de conhecimento sobre questões de ensino-aprendizagem e de produção da consciência crítica.

Linguagem Crítica de Colaboração (LCC), sob a liderança da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cecília Camargo Magalhães, também responsável pela orientação deste trabalho.

No grupo LACE tem-se produzido uma quantidade significativa de pesquisas na área da educação infantil. As temáticas envolvem análise de documentos oficiais, formação de professores, bem como a reflexão crítica das práticas dos educadores em situações variadas de ensino-aprendizagem. Em nível de Mestrado, Barricelli (2007) examinou e comparou diferentes versões de Currículos de Educação Infantil por meio da análise das representações que se configuram sobre a criança, o professor, a concepção de ensino-aprendizagem e os conteúdos, em documentos oficiais como o Referencial Curricular de Educação Infantil (Brasil, 1998a), e em currículo de duas creches conveniadas com a prefeitura de São Paulo; Wolffowitz-Sanchez (2009) investigou a Formação de Professores para a Educação Infantil Bilíngue no grupo de formação com alunas da graduação de Letras da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Costa, A. (2009) buscou compreender o desenvolvimento da organização da narrativa oral em crianças de 5 anos de idade oriundas de contextos de baixa renda, por meio da literatura infantil.

Como tese de doutoramento, Guerra (2010) discutiu criticamente como as atividades do projeto “Aprender Brincando” possibilitaram a produção criativa de um “Agir Cidadão”, enquanto Schapper (2010) investigou como se processa o compartilhamento de sentidos e de significados sobre o brincar em um grupo de formação que contou com a participação de professoras pesquisadoras e de educadoras de instituições de educação infantil de Juiz de Fora.

Na mesma direção dos trabalhos acima citados, esta pesquisa tem a intenção de contribuir com as discussões da área. Para tanto, tracei, como objetivo geral neste estudo, analisar para compreender criticamente a organização discursiva nos modos de agir de alunos e professora-pesquisadora na Atividade “Roda de Conversa”, numa sala de Educação Infantil de uma escola privada localizada na cidade de São Paulo. Especificamente, investiguei a apropriação pelos meus alunos, de modos crítico-colaborativos de agir, nas interações colaborativas ocorridas ao longo da atividade “Roda de Conversa”. O foco deste estudo está na compreensão da organização discursiva nesse contexto específico e sua implicação no processo de produção compartilhada de conhecimento. Para atingir o objetivo formulei as seguintes questões de pesquisa:

1. Que modos de agir organizam a atividade de “Roda de Conversa” numa sala de educação infantil?
2. Como a argumentação está presente nesses modos de agir e na constituição de um contexto da colaboração-crítica nos momentos de “Roda de Conversa”?

O trabalho está dividido em quatro capítulos: **contexto da pesquisa, fundamentação teórica, metodologia de pesquisa, apresentação e discussão dos resultados**. O primeiro capítulo apresenta os elementos constituintes do contexto da pesquisa; o segundo discute a “Roda de Conversa” na Educação Infantil pela perspectiva crítico-colaborativa; o terceiro apresenta as questões teórico-metodológicas; e o último capítulo refere-se à apresentação e discussão dos resultados. Acrescento, ao final, as Referências Bibliográficas utilizadas no estudo e os Anexos – registros que colaboram para a compreensão das situações de produção desta investigação.

# **CAPÍTULO 1**

## **- Contexto da pesquisa -**

## **1. CONTEXTO DA PESQUISA**

Neste capítulo, apresento o macrocosmo no qual se insere esta pesquisa: a Educação Infantil como local de educação de crianças de 0 a 5 anos, objetivando a compreensão das especificidades que envolvem a constituição deste nível do ensino. Para tanto, inicio com um breve percurso histórico da Educação Infantil no nosso país, e, em seguida, trato dos paradigmas atuais em discussão, apresentando seus impactos na reorganização das práticas. Na sequência, discuto o microcosmo – local e participantes – situando o contexto sócio-histórico-cultural, que considero fundamental para o entendimento das escolhas e discussões teórico-metodológicas deste estudo.

### **1.1. O caminhar da Educação Infantil no Brasil**

Esta seção recupera alguns passos traçados pela Educação Infantil no nosso país, com o objetivo de possibilitar a visualização e compreensão do emaranhado de relações que constituem concepções e práticas sobre a educação da primeira infância, e que deixaram muitos ecos nos dias atuais. A importância do retrospecto histórico para esta pesquisa está na busca de uma maior transparência no que se refere às condições concretas que produziram e produzem os contextos de ação nesse segmento do ensino, e às escolhas feitas. Permite-nos refletir, também, sobre como as transformações nas políticas públicas de atendimento às crianças pré-escolares estiveram atreladas às pressões de movimentos sociais e às necessidades do sistema econômico.

#### ***1.1.1. Iniciando o diálogo: a multiplicidade de olhares***

Definir uma linha de raciocínio para falar sobre a trajetória da Educação Infantil não foi tarefa fácil. Vivi certo impasse no momento de estabelecer o recorte, pois ao ler os trabalhos da área (Oliveira, 2002; Kuhlmann Jr., 1998, 2000; Kramer, 2002, 2006; Rosseti-Ferreira e colaboradores, 2009; Wajskop, 1995; Kishimoto et al, 2003; Didonet, 2008), diferentes portas de entrada abriram-se: infância, currículo, identidades e cultura infantil, demanda social e políticas públicas, entre outras, tornando complexo o processo de escolha. Deveras, os diversos enfoques mostravam-se bastante sedutores para compor esta seção.

Em meio à riqueza de material, tornei-me excessivamente criteriosa na articulação do meu raciocínio e, nesse movimento, deparei-me com as limitações de tempo, de propósitos e de domínio do material. Diante das condições de produção em que me encontrava e sem querer perder o foco – apresentar um panorama histórico da educação infantil –, decidi caminhar na direção das demandas sociais e políticas públicas no atendimento à criança pequena. Escolhi tal direção por acreditar ser o caminho mais propício para apresentar a historicidade a partir dos marcos fundadores da Educação Infantil em nosso país. Tomada a decisão, orientei minha primeira escrita pelos estudos de Oliveira (2002). Essa tentativa possibilitou-me organizar um panorama que dava conta de visualizar bases importantes; porém, perdi-me em meio a um contexto histórico que me lançou, inicialmente, aos idos do século XIX; e, na seleção dos grandes temas, acabei por deixar em aberto questões mais recentes que demarcaram conquistas e, conseqüentemente, limitações pelas quais se vive a educação da primeira infância nos dias atuais.

Constatada a fragilidade do texto, retomei as leituras feitas e redimensionei minhas escolhas, mantendo-me no mesmo foco. Na próxima seção, portanto, apresento o que ficou como resultado dessa reflexão sobre o percurso pela história da Educação Infantil.

### ***1.1.2. A trajetória identitária***

De acordo com diversos autores (cf. Kuhlmann Jr., 2000; Oliveira, 2002; Kramer, 2002, 2006; Rossetti e colaboradores, 2009; dentre outros), a Educação Infantil brasileira vive intensas transformações, a partir dos anos 70 do século passado. A década de 90, mais especificamente, se destaca como um período marcante, pois revela o reconhecimento em termos legais, da necessidade e importância da Educação Infantil na promoção do desenvolvimento de crianças de zero a seis anos. Tal posicionamento significou a incorporação desse nível do ensino ao sistema educacional, visto agora como um direito da criança e um dever do Estado. Essa nova situação foi referendada pela Constituição Federal de 1988, reforçada no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Brasil, 1996), no Referencial Curricular de Educação Infantil (Brasil, 1998a) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1999), entre outros. Esse conjunto de leis pontuou conquistas históricas que promoveram mudanças significativas no panorama da educação da primeira infância, tais como: reconhecimento do direito da criança pequena à educação; o aprofundamento das discussões sobre a intencionalidade pedagógica; a qualificação entre o “cuidar” e o “educar”;

a qualificação profissional do educador; a necessidade de um projeto político pedagógico nas instituições educacionais.

Nessa direção, é possível afirmar que tais conquistas apontam como promissora a passagem de uma Educação Infantil, até então, pautada no assistencialismo, para outra que se deseja cidadã. É importante apontar que essa nova perspectiva só foi possível devido a uma intensa organização popular, protagonizada pelos mais diferentes segmentos da sociedade civil: movimentos sindicais, de mulheres, de educadores, de estudantes e de pesquisadores da área.

É de minha opinião, que ocorreram muitos avanços, ao se comparar a situação do seu surgimento para a atual. Porém, ainda não se conseguiram superar questões históricas e consolidar uma concepção de educação pautada numa práxis, em que a criança é efetivamente vista enquanto cidadã de direitos, produtora de cultura num universo de múltiplos contextos, que dialogam e produzem as diversas infâncias e novos significados e necessidades para ela. Uma Educação Infantil que se descole efetivamente da concepção preparatória de habilidades e saberes para o próximo nível do ensino.

Sem a intenção de aprofundar questões, este texto se organiza para tratar de alguns marcos que considero importantes para a área. Discuto o polêmico debate acerca da natureza da Educação Infantil – assistencial versus educativa – que se apresentou, e ainda se faz presente em alguns contextos escolares; trato, também, das diferentes funções sociais a que serviram ou servem as instituições de ensino destinadas às crianças pequenas em que se vê, nitidamente, uma divisão por classes sociais, produzindo dois tipos de educação – a “compensatória” para os filhos das camadas populares e a “preparatória” para os filhos das camadas mais favorecidas –; e, ainda, da participação do movimento feminista no panorama social, reivindicando, dentre outros aspectos, o atendimento de qualidade aos filhos das mães trabalhadoras, cuja legislação acabou por influenciar a reorganização do cotidiano das escolas.

Tema vastamente discutido na literatura da área, as políticas e concepções que fundaram a Educação Infantil no Brasil transitaram do enfoque assistencial para o enfoque educacional. As primeiras formas de atendimento aos infantis, início do século XX, apresentavam um cunho predominantemente filantrópico, cujo objetivo maior era apaziguar os conflitos sociais devido às condições de vida das classes populares (Oliveira, 2002; Kuhlmann Jr., 2000). Predominava uma política de baixo custo, pois os órgãos públicos entendiam que o atendimento aos pré-escolares não se constituía um dever do Estado, mas sim uma questão de caridade.

O discurso de responsabilização do Estado no atendimento à criança pequena ganhou visibilidade no panorama político pelas proposições colocadas pelo movimento educacional renovador dos anos 30. Influenciado pelo ideário liberal, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (Azevedo et al., 1932) trouxe para o centro das discussões as relações entre família, escola e Estado. Seus precursores posicionavam-se a favor de uma escola pública, gratuita, mista, laica e obrigatória, e defendiam que o Estado deveria assumir a concretização do direito biológico dos indivíduos à educação, pontuando os limites de responsabilidade da família.

De acordo com Kishimoto et al. (2003), uma das contribuições desse movimento foi sugerir a organização do ensino a partir de áreas como Cultura e Educação Infantil, superando a visão “caridosa” ou assistencialista para as classes populares. O princípio desse movimento consistia em ver o sistema educacional como um todo integrado, da pré-escola até o ensino superior. Defendia também um tipo de educação que repensava o papel do educando, colocando-o como centro do processo educativo, visando à “*reconstrução educacional do Brasil*”.

Nas décadas de 1940 a 1960, viveu-se o agravamento dos conflitos sociais, que decorriam do projeto nacional-desenvolvimentista. Intensificavam-se as políticas populistas no país e se organizavam as propostas de trabalho com as crianças pré-escolares, sob forte influência das áreas da saúde e da assistência. Dessa maneira, o higienismo, o filantropismo e a puericultura consolidavam as bases da educação da primeira infância. Como apontado por diversos teóricos, as creches passaram a ter um perfil de instituição de saúde, propondo uma rotina com triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem, além da preocupação com a higiene do ambiente físico (cf. Oliveira, 2002; Kuhlmann Jr., 2000; Kramer, 2002).

No período dos governos militares, pós-1964, mantiveram-se as políticas de atendimento com ênfase no assistencialismo. Prevaleram os incentivos às entidades filantrópicas com programas de massa de baixo custo, pessoal leigo e voluntário. Devido ao aumento da demanda de pré-escolas, associado a uma forte corrente de pensamento que entendia ser essencial a existência da pré-escola pública, para minimizar as carências das crianças provenientes das camadas populares, na década de 1970 desencadeou-se o processo de municipalização do atendimento ao pré-escolar. De acordo com Oliveira (2002), um embate acirrado se estabeleceu entre os programas propostos em nível federal e municipal: enquanto estes defendiam as creches e pré-escolas com função educativa, aqueles incentivavam convênios com entidades filantrópicas de cunho assistencial.

Importante destacar, que o país se encontrava sob a égide do governo norte-americano, que dentre outras “ajudas”, trouxe o acordo MEC/USAID, um programa de “assistência técnica” que significou uma interferência direta do governo americano na política educacional brasileira. Sob essa orientação, o conteúdo do ensino foi totalmente tecnicado e submetido a acirrado controle ideológico. O material didático produzido, como cartilhas e livros, seguiam as recomendações dos assessores americanos, responsáveis pela implementação desse programa.

Ainda nos anos 1960-70, sob a influência de estudos norte-americanos e europeus, ganhou importante espaço nas discussões educacionais a abordagem compensatória da educação. Essa perspectiva partia do pressuposto de que a criança das camadas menos favorecidas sofria de “privação cultural”. Os conceitos de carência e marginalização cultural foram largamente utilizados para explicar o fracasso dessa criança na escola. Tal discussão teve reflexos na Educação Infantil e, assim, após muitos debates, chegou-se à conclusão de que as pré-escolas poderiam desenvolver um trabalho que auxiliasse na superação das carências dessa clientela.

No mesmo período surgiram as creches e pré-escolas de cunho privado, uma vez que o Estado não atendia à demanda. Essas instituições tinham como clientela a burguesia emergente, disposta a pagar os “custos” sociais da educação de seus filhos (Oliveira, 2002). Em contrapartida, as instituições “*prometiam diferenciar suas crianças, capacitando-as em prontidão para exames classificatórios da época. Treinavam os infantis para ingressarem com louvor no Ensino Fundamental, garantindo que alcançassem um diferencial nos rendimentos escolares futuros*” (Moscheto e Chiquito, 2007, p. 25). Segundo esses autores, no documento *Projeto para a Educação Marista – Currículo em Movimento*, o imaginário coletivo de competição e sucesso a qualquer custo fez crescer significativamente o número de escolas privadas que propunham o preparo e o treino dessas crianças, com professores formados para executarem com eficiência esse trabalho. Para essas instituições, a criança era vista como um “vir-a-ser adulto” e, por isso, necessitava do trabalho de prontidão.

As décadas de 70 e 80 do século passado foram marcadas novamente por intensos conflitos de ordem social, político e econômico. Os movimentos operário, estudantil e feminista desempenharam importante papel para a democratização do país. Suas reivindicações giravam em torno do combate às desigualdades sociais e de melhores condições de trabalho. Dos segmentos citados, acredito que o movimento feminista merece especial atenção neste estudo, por sua significativa participação no debate e, conseqüentemente, fortalecimento das bases que impulsionaram a criação de creches. Esse

movimento propôs uma ruptura com os valores e comportamentos da época, que significou a reorganização do papel da mulher em nossa sociedade. Sua frente de luta abrangeu desde a militância pela democratização de nosso país, constituindo-se como uma das forças progressistas de oposição à ditadura e de defesa dos direitos humanos (Moraes, 2001), como a demarcação de novos espaços de participação para as mulheres na sociedade, trazendo para o debate político temas até então considerados da esfera privada – sexualidade, aborto, maternidade, violência contra a mulher... – (Manini, 1995/96). Essa reorganização do papel da mulher em nossa sociedade denunciava “*as desigualdades de gênero, as categorias universais de sujeito masculino, da estrutura patriarcal, e até mesmo do sistema capitalista*” (Manini, 1995/96, p. 47).

No conjunto dessas questões esteve a reivindicação por construção de creches. Com uma visão clara de suas necessidades, fortalecidas pelas discussões postas pelo feminismo, as mulheres que se encontravam inseridas no mercado de trabalho articularam-se e criaram, em 1979, o “**Movimento de Luta por Creches**”. Tal movimento se constituiu como um canal importante de pressão sobre o poder público. Tinha como objetivo “*o fortalecimento, a articulação e estimulação do surgimento de novas creches face a inexistência de equipamentos educativos organizados para o atendimento das crianças e adolescentes*”<sup>3</sup>. Para o MLC, o espaço da creche não era entendido como um lugar predominantemente de “guarda” da criança, mas como “*uma alternativa ao seu desenvolvimento saudável e desejável às novas condições sociais da mulher*”. Tal mobilização exigiu a responsabilização do Estado pela assistência aos filhos das mulheres trabalhadoras.

Mudanças aconteciam também em relação ao caráter do trabalho nas creches e pré-escolas. Em meio às constantes discussões entre educadores e o poder público, a função dessas instituições ganhou um *status* pedagógico. A superação da dicotomia entre o “cuidar” e o “educar” e o direito à educação de qualidade tornam-se foco dos debates sobre o atendimento à criança de 0 a 6 anos. Em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que estabelece a Educação Infantil como etapa inicial da educação básica, criou-se um conjunto de mecanismos que possibilitava, às instituições, autonomia no funcionamento, autorizando a adoção de diferentes formas de organização e práticas pedagógicas (cf. Brasil, 1996). Um Referencial Curricular Nacional foi elaborado pelo MEC, baseado em concepções mais recentes acerca do desenvolvimento cognitivo e da linguagem

---

<sup>3</sup> Documento disponível em: <[www.mlpreches.hpg.ig.com.br](http://www.mlpreches.hpg.ig.com.br)>

(Brasil, 1998a), sendo também, organizadas e definidas pelo Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1999). Outra importante ação de política pública foi a transferência das creches e pré-escolas do Ministério da Assistência Social para o Ministério da Educação, fortalecendo a tendência de superação da visão eminentemente assistencial da Educação Infantil.

Discutindo as proposições legais estabelecidas após a Constituição de 1988, é possível afirmar que houve uma mudança de enfoque do papel do Estado/Poder Público no atendimento à criança pequena. É perceptível o deslocamento da condição de velar (pela criança), como aparece na Reforma de Ensino de 1971 – Lei 5.692 (Brasil, 1971), para o de educar e cuidar, referendado na Constituição vigente (Brasil, 1988). E mais, como explica Rossetti-Ferreira e cols. (2009), o texto constitucional abre espaço para a construção de uma visão de atendimento em creche e pré-escola não mais voltado para responder à demanda exclusivamente da mulher trabalhadora ou de benemerência do poder público, mas, sim, voltado para o reconhecimento de ampliação do direito à cidadania da criança em nossa sociedade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, criado em 1990, ratificaria a visão de criança e de adolescente como sujeitos de direitos, guiando-se sob um novo paradigma, que supera e transcende o modelo repressivo vigente no Código do Adolescente (Didonet, 2008). Em seu conjunto de capítulos, seções e subseções, abriu espaço para pensarmos uma nova maneira de ver a criança e o adolescente no conjunto da sociedade. Seu foco era garantir uma condição de cidadania para esse segmento social. No que concerne à Educação Infantil, reafirmava-se a proposição constitucional sobre o direito dos infantis de 0 a 6 anos de idade ao atendimento em creches e em pré-escola (Brasil, 1990, cap. IV, artigo 54, inciso IV).

De acordo com Rossetti-Ferreira e cols. (2009), tal documento insere esses interagentes no mundo dos Direitos Humanos, como se pode verificar no art. 15 do capítulo II:

- Art. 15. “A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis”.

Na mesma direção e contemplando conquistas históricas na área, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) vai propor uma reorganização educacional. A Educação Infantil passa a fazer parte do sistema de ensino, sendo considerada como primeira etapa da educação básica, *“saindo da sua inferioridade conceitual que as etapas posteriores lhe atribuíam (preparatória, não obrigatória)”* (Didonet, 2008, p. 48). Acredito ser fundamental

a compreensão do que significa ser a “primeira etapa” da educação básica, para não haver um entendimento enviesado que desconsidera a especificidade constitutiva desse segmento do ensino. Não se trata de defender que se traga para a Educação Infantil o modelo de trabalho desenvolvido nos demais segmentos, mas de organizar propostas que estejam embasadas nas necessidades de desenvolvimento que constituem a criança de 0 a 6 anos.

Na esteira do que foi dito no parágrafo acima, a LDB apresenta como finalidade para este nível do ensino o desenvolvimento integral da criança, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, fazendo-se complementar à ação da família e da comunidade. Com esse documento, é reforçada a responsabilidade do Estado pelo oferecimento gratuito e de qualidade de creches e pré-escolas.

No que versa sobre a finalidade e os objetivos das instituições, vemos a intenção explícita em não estabelecer uma distinção entre creche e pré-escola, tomando como critério para caracterizar esses dois espaços a faixa etária das crianças que as frequentam. Para superar a aparente dicotomia nos serviços prestados por essas instituições, a Emenda Constitucional n. 14, de setembro de 1996, apresenta em seu artigo 211 a expressão “Educação Infantil”, garantindo a unidade para esse segmento do ensino. Reforçando essa preocupação, no Plano Nacional de Educação de 2001, encontra-se um capítulo específico para a Educação Infantil, no qual são propostas metas sem separá-las por idade, deixando visível um entendimento contínuo e global do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança nessa faixa etária, como orienta a Lei de Diretrizes e Bases.

Apesar de, em documentos oficiais, constar a opção pela concepção unitária e sequencial entre creche e pré-escola, vive-se ainda um impasse na viabilização de tal proposição. Como coloca Didonet (2008), passados oito anos do prazo dado pela LDB, persiste, por parte de algumas Secretarias de Desenvolvimento Social, a resistência em transferir creches, criadas por sua iniciativa e inspiração, à Secretaria de Educação. E mais, segundo o autor, foram necessários dois anos (2006 e 2007) para o próprio Ministério da Educação, que foi o responsável pela escrita do documento técnico e quem delegou aos municípios a incorporação das creches ao sistema de ensino, assimilar a ideia de que o apoio técnico e financeiro às creches comunitárias, filantrópicas e confessionais fosse inserido em sua área. Como vemos, a “*paciência histórica*” a que Paulo Freire tanto se referiu em suas palestras ao tratar das transformações em nossa sociedade faz-se bastante pertinente nessa situação.

A regularização da denominação das instituições foi outro ponto forte na lei. Definiu-se que as creches ficam destinadas às crianças de 0 a 3 anos e as pré-escolas, às crianças de 4

a 6 anos de idade. Sobre a denominação das instituições, merecem menção neste trabalho, as colocações apresentadas nos estudos de Didonet (2008) e Rossetti-Ferreira e cols. (2009), que nos auxiliam na compreensão da complexidade desse processo. Didonet (2008) relata que esse foi um momento de muito impasse na elaboração da LDB, pois as expressões sugeridas para precisar o trabalho nas instituições não eram consensuais. Segundo o autor, uma parte dos membros envolvidos nessa decisão entendia a continuidade dos termos como algo negativo, uma vez que estavam viciados e carregados de ranço histórico (creche: assistencialista; pré-escola: o prefixo ‘*pré-*’ é associado à ideia de preparatório, a serviço do ensino fundamental). Em direção contrária, manter as expressões significava, para a outra parcela dos participantes, concentrar esforços para corrigir e aperfeiçoar o entendimento das funções desenvolvidas nessas instituições, isto é, reorganizá-las sobre outras bases. E mais: a expressão creche “*simbolizava a luta social pelo direito das mulheres trabalhadoras ao cuidado e educação de seus filhos pequenos... e assim tinha um peso social capaz de capitalizar o interesse do debate e, com isso, abrir espaço para avançar na questão da educação infantil*” (Didonet, 2008, p. 49). De acordo com o autor, este último argumento foi decisivo para se conseguir o consenso sobre o tema.

Rossetti-Ferreira e cols. (2009) tecem algumas considerações a esse respeito. Em suas análises, ponderam que o posicionamento assumido na LDB/96 revela uma preocupação em romper com uma concepção, que vinculava as expressões creche e pré-escola à ideia de classe social. As pesquisadoras explicam que uma compreensão fortemente vigente na época era de que o nome “creche” estava relacionado, geralmente, às instituições ligadas aos bairros mais pobres e “escolinha” era destinado às instituições privadas, voltadas para o atendimento de uma clientela de maior poder aquisitivo. Nesse sentido, ao conceber a creche, pública ou particular, como a instituição para crianças de zero a três anos e pré-escola, pública ou particular, para crianças de quatro a seis, criava-se uma possibilidade de rompimento com o viés preconceituoso que envolvia essas duas instituições.

Do meu ponto de vista, sou favorável à posição de que manter as expressões contribui para avançar na questão da Educação Infantil. Isto porque, no exercício constante de reflexão sobre as contradições postas na historicidade por parte de todos os envolvidos nos diversos âmbitos de atuação da Educação Infantil (professores, pais, diretores das instituições de ensino, gestores das políticas públicas, pesquisadores, sindicatos), é possível se pensar numa ressignificação, para transformar concepções e práticas.

A temática sobre a avaliação na Educação Infantil também é objeto da LDB. Fica definido, no artigo 31, que o processo avaliativo nessa faixa etária deve ser feito “*mediante o*

*acompanhamento e registro permanente do desenvolvimento da criança, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental*” (Brasil, 1996, p. 11). Baseada nas leituras feitas, posso afirmar que tal orientação teve como foco a superação de uma prática avaliativa, que tradicionalmente produziu seletividade e exclusão, realidade ainda muito presente nos demais níveis da escolaridade. Em minha opinião, vê-se a intenção clara de buscar um modelo próprio de avaliação que leve em conta as necessidades específicas desse nível do ensino. Auxiliando na compreensão desse contexto, Rossetti-Ferreira e cols. (2009) nos fazem saber que pesquisas nacionais denunciavam, no momento da promulgação da LDB, que muitas crianças em nosso país, acima de sete anos, encontravam-se na pré-escola em função de retenção. A prática avaliativa, nesses espaços educativos, pautava-se no julgamento sobre se a criança estava ou não apta para frequentar o ensino fundamental, desconsiderando os processos específicos do desenvolvimento da faixa etária em questão.

Outro aspecto tratado na LDB diz respeito à autorização, credenciamento e supervisão na abertura e funcionamento das instituições. Ficou sob a responsabilidade dos municípios, o gerenciamento de todo esse processo, levando-se em conta as normas e diretrizes estabelecidas pela União (cf. Brasil, 1996, artigos 9º, 10º e 11º). Tornou-se obrigatória a elaboração de propostas pedagógicas, realizadas sob os princípios de gestão democrática. Essa exigência trouxe como questão central a importância da participação dos profissionais da educação, da família e da comunidade, na elaboração e execução do projeto pedagógico da instituição. O documento Resolução do CEB/1999, que institui as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil, é que vai nortear a elaboração das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, definindo os fundamentos a serem respeitados, a saber:

- a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais (Brasil, 1999, art. 3º).

Seguindo as determinações da LDB, o documento traça algumas orientações sobre a gestão democrática na elaboração da proposta pedagógica, propondo: a avaliação, como processo a ser realizado mediante registros sem fins de promoção, conforme apontado anteriormente; o reconhecimento das identidades dos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo da respectiva comunidade (alunos, famílias, professores, outros profissionais); a perspectiva integrada das diversas áreas do conhecimento na organização curricular; a promoção de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas,

ora espontâneas e livres; e a visão holística do desenvolvimento da criança.

O documento que apresenta os *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento das Instituições de Educação Infantil*, dentre vários aspectos, também vai orientar o projeto pedagógico, ressaltando a necessidade de se contemplar, simultaneamente, o educar e o cuidar, balizado por uma concepção de criança:

como um ser humano completo, integrando as dimensões afetiva, intelectual, física, moral e social, que, embora em processo de desenvolvimento e, portanto, dependente do adulto para sua sobrevivência e crescimento, não é apenas um "vir a ser"; como um ser ativo e capaz, impulsionado pela motivação de ampliar seus conhecimentos e experiências e de alcançar progressivos graus de autonomia frente às condições de seu meio; como um sujeito social e histórico, que é marcado pelo meio em que se desenvolve, mas que também o marca (Brasil, 1998b, p. 27).

Normatiza, ainda, quais aspectos devem estar previstos no projeto pedagógico, a saber: condições adequadas relativas à formação de recursos humanos, o número de crianças por adulto (educador/cuidador), as formas de agrupamento das crianças, a organização e a utilização do espaço, os equipamentos e materiais pedagógicos.

Com relação ao docente, este passa a desempenhar a função de educar e cuidar. Essa perspectiva do trabalho do professor leva em consideração o reconhecimento da especificidade do desenvolvimento da criança pequena, que integra cuidados e educação.

Em termos da formação profissional, de acordo com o projeto de lei, já aprovado pela Comissão de Educação do Senado (Brasil, 2009), torna-se obrigatória a habilitação em nível superior para os professores da Educação Básica, incluindo a Educação Infantil. A proposta aprovada estabelece um prazo de seis anos, para que os docentes possam regularizar sua situação para o exercício da profissão nas escolas da rede pública. Esse projeto altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que admitia como formação mínima, a oferecida em “*nível médio na modalidade Normal*” (Brasil, 1996, art. 62).

Como se pode observar, a Educação Infantil no Brasil, ao longo dos seus aproximados 150 anos, caminha para atingir seu efetivo reconhecimento e os seus propósitos de desenvolver uma formação de qualidade para a criança pequena. Avanços foram dados no decorrer dessa trajetória, a saber: a garantia do direito à educação de qualidade, o reconhecimento da importância da creche e da pré-escola na formação da criança, a elaboração de um conjunto de leis que regula o segmento do ensino destinado à primeira infância. Porém, muitas conquistas estão por se fazer, pois é perceptível o descompasso entre a legislação e a realidade das instituições em aspectos basilares, tais como: a demanda do número de vagas, a formação do docente, a valorização profissional, a política de

financiamento para investimentos na infraestrutura física das instituições, a fragilidade dos projetos político-pedagógicos, entre outros.

Ainda que se possam apontar avanços na política da Educação Infantil, portanto, muitas ações por parte do poder público, sejam na esfera federal, estadual ou municipal, são tomadas de uma incoerência não concebível. É o caso do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação), que excluía o financiamento na Educação Infantil de 0 ao 6 anos, apesar de deixar explícito em vários documentos, sua importância para o desenvolvimento da criança. Para pressionar a retificação da lei (Brasil, 2007), foi necessária a mobilização de várias organizações sociais, como MIEIB (Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil), a OMEP/Brasil (Organização Mundial Pré-escolar – Comitê Nacional Brasileiro), a Ação Educativa, a CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) entre outras organizações, criando o movimento FUNDEB pra Valer. Após muitas conversações a retificação foi feita.

Outra incoerência, também inconcebível por parte dos poderes estadual e municipal, refere-se à resistência apresentada no cumprimento da lei, que estabelece o piso salarial nacional dos professores. Por mais que se reconheça, no discurso, a necessidade de recomposição salarial para essa categoria, na prática, continua sendo adiada sua efetiva implementação.

Como destacam em seus estudos diversos pesquisadores, é fundamental que a mobilização social continue para que novas conquistas sejam efetivadas (cf. Rossetti- Ferreira e cols., 2009; Didonet, 2008; Kishimoto et al., 2003; Kramer, 2002, 2006).

### ***1.1.3. Os novos paradigmas em discussão e a reorganização das práticas***

No decorrer do percurso histórico podem-se constatar mudanças na organização e função social, política e educativa da Educação Infantil. O foco educacional do trabalho com a criança pequena começa a se fazer presente em muitos contextos. Ganham força, em creches e pré-escolas públicas e privadas, propostas pedagógicas orientadas por pesquisas e estudos de diversas áreas de conhecimento (educação, sociologia, psicologia, linguística, entre outras), que buscam maior compreensão das especificidades e necessidades do desenvolvimento social, emocional, cognitivo da criança na faixa etária de 0 a 6 anos. Estudos sobre concepção de criança e de ensino-aprendizagem começam a nortear as discussões nas escolas e auxiliam na organização de um currículo voltado para as exigências da educação dos pré-escolares.

Uma efervescência de discussões e debates sobre o percurso da Educação Infantil mobilizam os setores acadêmico, político e sindical, cujo objetivo é construir a identidade desse segmento. Atualmente, as proposições de trabalho seguem na direção da superação de concepções e práticas que estiveram fortemente alinhadas com as abordagens assistencialista, compensatória e preparatória. Pouco a pouco, ressignifica-se a compreensão do cuidar, colocando-o em sintonia com o educar. Há um forte apelo (cf. RCNEI) para que a organização do tempo pedagógico nas instituições deixe de ser centrada em ações higienistas e atividades de prontidão, cedendo lugar para o desenvolvimento de propostas que incorporem a brincadeira aos interesses do desenvolvimento infantil.

O brincar, como uma atividade social da criança, específica e necessária em sua maneira de estar e constituir-se no mundo social, cultural em que vive, isto é, no seu desenvolvimento como indivíduo, ainda não tem contornos bem definidos no cotidiano escolar. Há um consenso, por parte dos profissionais das creches e pré-escolas, de que a brincadeira é importante para a criança. Porém, o sentido que se revela na prática pedagógica tem apontado para uma concepção reducionista e muitas vezes enviesada do brincar. Isto porque, de acordo com estudos da área (cf. Wajskop, 1995; Kishimoto et al., 2003; Schapper, 2010), predomina a ideia da brincadeira como um momento de ócio, de perda de tempo, e que deve ocupar o período de lazer e de descanso das crianças (Schapper, 2010).

Uma quantidade significativa de estudos vem apontando a necessidade de se repensar o brincar no contexto escolar infantil (cf. Schapper, 2010; Silva, 2010; Rossetti-Ferreira e al. 2009; Queiroz, Maciel e Branco, 2006; Newman e Holzman, 2002; Wajskop, 1995, entre outros). Pautados nos trabalhos de Vygotsky, esses estudos reforçam o papel da brincadeira como propulsor do desenvolvimento. Um dos aspectos centrais refere-se à relação existente entre a atividade de brincar (a criação de situações imaginárias) e a constituição de zpd<sup>4</sup>. De acordo com o teórico russo, ao brincar a criança cria uma zona de desenvolvimento proximal, ou seja, ela *“se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário. Brincando é como se ela fosse maior do que é na realidade”* (Vygotsky, 1930/1988, p. 117). Essa condição possibilitada pela brincadeira faz com que o seu desenvolvimento avance.

A esse respeito, Schapper (2010, p. 89) apresenta a seguinte consideração:

---

<sup>4</sup> Esse conceito será desenvolvido mais adiante. Por ora, defino-o a partir das palavras de Newman e Holzman (2002, p. 119) como a *“distância emergente e contínua entre o “ser” e o “tornar-se”*.

Na atividade de brincar a criança encontra, no brinquedo e na interação com seus pares, elementos que geram conflitos, tensões e transformação da situação imaginada, indo além das suas próprias possibilidades e produzindo novos conhecimentos sobre o mundo que a cerca.

Outros aspectos também importantes para repensarmos a brincadeira no espaço escolar são focalizados nesses estudos: a relação entre o brincar e a imaginação no desenvolvimento de processos criativos dos sujeitos; a brincadeira como uma atividade revolucionária, ou seja, a (re)criação de significados e transformação do real (Newman e Holzman, 2002); o brincar como portador de significados e práticas sociais (Silva et al., 2009), entre outros.

Em contrapartida, aspectos formais de ensino são valorizados. A alfabetização ainda tem ocupado um lugar privilegiado na educação do pré-escolar, tomando grande parte do tempo pedagógico. Sua prática tem sido rediscutida ao longo dos tempos. As cartilhas, bem como exercícios de cópias, ditados, treinos de caligrafia, soberanos nas décadas de 1960-70, vêm perdendo espaço para uma abordagem de ensino-aprendizagem da língua oral e escrita pautada em seus usos e funções. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNE) traz uma concepção de língua enquanto construto histórico e social, que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. O documento procurou deixar explícita a ideia de que: *“Aprender uma língua não é somente aprender as palavras, mas também os seus significados culturais, e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio sociocultural entendem, interpretam e representam a realidade”* (Brasil, 1998a, p. 117).

Nessa direção, os estudos de Emília Ferreiro foram tomados por uma quantidade significativa de escolas como norteadores na reorganização das ações de ensino-aprendizagem. Deslocou-se o olhar do ensino para a aprendizagem, objetivando compreender como a criança (re)constrói o código linguístico. Propôs-se o trabalho com os textos extraescolares, dando relevância aos seus usos e funções.

Tal proposta representou um avanço significativo no contexto do ensino da língua materna; porém, apresentou-se no âmbito de perspectivas muito variadas. Mesmo reconhecendo as diversidades textuais e a importância de sua função social, muitos professores fizeram uso do texto de forma fragmentada, enfatizando palavras consideradas “chaves” voltadas para o processo de aquisição do código escrito, o que resultava num certo esvaziamento da função comunicativa e discursiva do texto.

Outra abordagem veio ao encontro da superação das tensões postas no paradigma da psicogênese, tendo como foco o ensino da língua materna a partir dos gêneros textuais (Costa, A., 2009; Ryckebusch, 1999). A linguagem assume um papel central nessa perspectiva teórica como instrumento e objeto na relação de produção de conhecimento. Os gêneros são

entendidos como “*mega-instrumentos*” (Schneuwly, 1994) por sua dupla função no contexto escolar: a de comunicação e, ao mesmo tempo, a de objeto de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento das capacidades específicas de linguagem.

No que diz respeito à organização do currículo, são apontadas por diversos autores e nos Referenciais Curriculares da Educação Infantil, modalidades organizativas, cada uma atendendo a um objetivo específico: o projeto de trabalho (Hernández e Ventura, 1998), que objetiva uma participação maior da criança nos processos de elaboração e desenvolvimento do currículo escolar, além de propor uma ruptura com o ensino por áreas de conhecimento; a sequência didática (Lerner, 2002), para tratar de conceitos ou dificuldade pontuais e garantir os objetivos não contemplados no projeto, ou introduzir novos conhecimentos dentro de uma sequência planejada, que pode ser revista a qualquer momento, dependendo da evolução dos alunos; e as atividades permanentes, que tratam de situações propostas de maneira sistemática e com regularidade, cujo objetivo é construir atitudes, desenvolver hábitos, que colaboram para a formação da autonomia e conceitos. Podem, ainda, ser citados: trabalho com calendário, construção da rotina do dia, cartaz de ajudantes, leitura/biblioteca, contação de histórias, escolhas individuais, entre outros. Cabe ao professor contextualizar as atividades propostas junto às crianças, negociando os sentidos no grupo, transformando-as em ações significativas que representem um crescente desafio para elas.

A partir de 2001, o trabalho em Réggio Emilia, no norte da Itália, ganhou *status* internacional como referência na educação de crianças de 0 a 6 anos. No Brasil, seus preceitos chamaram a atenção de muitos educadores e passaram a ser discutidos, com intensidades diferentes, nas escolas públicas e particulares. Dos pontos apresentados podemos ressaltar:

- a concepção de criança como protagonista dos fazeres escolares, apoiada numa abordagem de currículo emergente. Isto é, o currículo se dá num processo de coconstrução entre adultos e crianças, no qual os conteúdos não são previamente elaborados pelo professor, mas organizados a partir da escuta e necessidades dos alunos;
- a organização do tempo e da rotina escolar estruturada de acordo com o ritmo de estudo dos grupos;
- a valorização das diversas linguagens no desenvolvimento da criança, como ferramenta para compreensão do mundo e produção de novos significados;

- a observação, a estética e o envolvimento da comunidade (pais e tudo o que está no entorno da escola) são valorizados e imprescindíveis para a construção do significado do trabalho didático.
- os conhecimentos do mundo não são organizados em assuntos escolares, mas se organizam por meio dos projetos.
- os espaços físicos da escola são organizados para serem um “terceiro mediador” na formação das crianças.

De maneira resumida, como assevera Stemmer (2006), pode-se dizer que a proposta educativa de Réggio Emilia se baseia numa pedagogia de relacionamentos, tendo como condição essencial a gestão social e como base a documentação pedagógica. Por gestão social entende-se a promoção da participação democrática das crianças, pais, educadores e comunidade em geral no “*aprofundamento dos problemas e das escolhas pertencente à instituição educacional*” (Stemmer, 2006, p. 112). Refere-se, especificamente, à forma organizacional e cultural configurando diferentes instâncias de participação (Junta de Conselheiros, assembleias, encontro com os pais, encontro entre professores, entre outros).

A documentação pedagógica desempenha um importante papel na construção da compreensão do pensamento e das ações das crianças, constituindo-se, como o próprio nome sugere, de registros (gravação, escrita, fotos, filmagem, etc.) produzidos pelas educadoras, para servirem como ferramenta de reflexão e organização da prática.

Do meu ponto de vista, como professora-pesquisadora, uma das contribuições centrais de Réggio Emilia refere-se à concepção de criança, que orienta a proposta. Isto, porque há uma ênfase na valorização da cultura infantil e no reconhecimento da criança como sujeito de direitos.

Fazendo avançar mais as discussões no cenário da Educação Infantil, surgiram mais recentemente os questionamentos apresentados pelos Estudos Culturais em Educação (Bujes, 2003; Marin Díaz, 2009) e os estudos da Sociologia da Infância (Sarmiento, 2005; Steinberg e Kincheloe, 2001; Dahlberg, Pence e Moss, 2003). Uma de suas preocupações presentes é tomar a infância como um construto histórico, um objeto de investigação sociológica. Nesse sentido, questionam:

as perspectivas biologistas, que reduzem a criança ao estado intermediário de maturação e desenvolvimento humano; e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles (Sarmiento, 2005, p. 361).

Como explica Sarmiento (2005), as crianças ao interagirem com as coisas e pessoas do mundo não se apropriam somente de uma cultura já posta, mas também operam sobre ela transformando-a, ao interpretá-la a partir de suas práticas sociais. Dessa maneira, tornam-se atores sociais em seus contextos de vida.

Tais discussões têm ampliado o horizonte de compreensão sobre a infância, contribuindo para se pensar a reorganização de propostas educacionais para essa faixa etária (Silva et al., 2010; Frangella, 2009).

No entanto, apesar dos avanços significativos nesse segmento do ensino e dos inúmeros debates nos meios acadêmicos, nas instituições responsáveis, em congressos, fóruns e encontros nacionais da área, entre outros, não há uma proposta pedagógica em nível nacional de grande penetração envolvendo as redes pública e privada que traduza uma identidade para a educação das crianças de 0 a 6 anos. Convivem diferentes abordagens e práticas, que vão desde os polêmicos modelos da compensação e prontidão até os trabalhos nos moldes de uma educação pós-crítica.

Na seção seguinte, apresento o contexto sócio-histórico no qual se insere esta investigação, descrevendo a instituição onde ela se realizou.

## **1.2. A Instituição**

Esta pesquisa foi realizada numa escola particular da cidade de São Paulo. É uma instituição confessional católica e possui cerca de 3500 alunos, que, em sua maioria, pertencem à classe média. A escola funciona em dois períodos: manhã e tarde. Oferece também período integral. Atende crianças dos 3 aos 17 anos. Possui excelente infraestrutura, com ginásio coberto, laboratórios, bibliotecas central e de educação infantil, parque, brinquedoteca, piscinas e centros de línguas e *fitness*, entre outros recursos. As salas de aula são amplas e arejadas. Com o objetivo de possibilitar aos professores uma imensa variedade de escolhas didáticas, oferece material áudio-visual, como retroprojetores, *data show*, VP100, filmadoras, câmeras digitais, entre outros.

Há uma preocupação concreta com a formação permanente dos professores, fato que se revela na política de incentivo à participação em cursos, com auxílio financeiro, e às constantes assessorias externas e palestras, fomentando, constantemente, discussões e reflexões sobre a prática educativa desenvolvida na instituição.

Em 1994, seguindo a tendência das discussões nas áreas da psicologia da educação, da linguística aplicada, da educação, a proposta pedagógica da escola foi reestruturada e os princípios norteadores do processo ensino-aprendizagem alinharam-se à abordagem sócio-histórica, baseada no trabalho de Vygotsky. Os aspectos abordados nessa reestruturação foram: a existência da relação recíproca entre ensino-aprendizagem/desenvolvimento, entendendo que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, que cria novos patamares de organização aos aprendentes; a importância da interação no processo ensino-aprendizagem; e a redefinição do papel do professor como problematizador e coordenador na construção do conhecimento dos alunos. Percebeu-se que o alinhamento com a teoria sócio-histórico-cultural marcou certo afastamento da abordagem piagetiana, que, até então, enfocava a relação direta da criança com o objeto do conhecimento.

No que tange à Educação Infantil, as discussões sobre os novos conceitos aconteciam nas reuniões pedagógicas e em momentos individuais, entre a coordenadora e as professoras. Nesses encontros, refletia-se sobre o entendimento desse novo referencial teórico e a sua aplicabilidade em sala de aula. As mudanças mais marcantes deram-se na intervenção do professor com relação ao papel da linguagem no processo ensino-aprendizagem, e no trabalho em parceria na sala de aula. Essa maneira de organização do trabalho didático foi valorizada, tendo a instituição incentivado as professoras a utilizá-la com maior frequência. O critério de escolha das parcerias deveria levar em consideração o nível de desenvolvimento real dos alunos, agrupando-os por “domínios próximos” de conhecimento.

Em 1996, iniciou-se na escola um processo de formação em serviço com o corpo docente de todos os níveis de ensino. Essa formação teve como objetivo rediscutir a proposta de ensino da língua. Foram realizadas assessorias e minicursos, em que foram abordados temas como concepção de linguagem (Bakhtin/Volochinov, 1929/1988), o trabalho com gêneros do discurso (Schneuwly e Dolz, 2004) e a organização discursiva (Bronckart, 1999). Os encontros de formação, que ocorreram durante aproximadamente dois anos, tiveram grande impacto no currículo da instituição, pois possibilitaram uma reorganização significativa do trabalho com a língua materna. A partir desses estudos, o ensino da língua foi organizado por gêneros textuais, da educação infantil até o ensino médio. Atualmente, trabalha-se com as modalidades orais e escritas, considerando os níveis de complexidade reconhecidos nos diferentes gêneros.

Em meados de 1998, o trabalho com os gêneros textuais foi rediscutido, pois, de acordo com avaliação da coordenadora e da maioria das professoras, a maneira como esse trabalho estava sendo organizado para a educação infantil aproximava-se muito do que era

proposto para o ensino fundamental, além de privilegiar a língua materna em detrimento às outras áreas do conhecimento.

Nesse mesmo ano iniciava-se, na escola, o estudo sobre a pedagogia de projetos, objetivando sua implementação na educação infantil. Buscava-se, nesse momento, a construção da postura investigativa por parte dos alunos na abordagem do conhecimento. A maioria das profissionais envolvidos na educação infantil da instituição acreditava que essa proposta permitiria uma maior participação dos alunos do que a vivenciada no trabalho com os gêneros.

Durante o ano de 2002, foi retomada a assessoria externa para o estudo da língua materna. Essa assessoria sinalizou algumas mudanças no trabalho com gêneros, estabelecendo uma aproximação com a ideia de sequência didática, entendida aqui, como um rol de atividades elaboradas pelas professoras para que os alunos se apropriem das capacidades específicas previstas para a série.

Nesse mesmo período, ganhava força na escola o reconhecimento do trabalho desenvolvido nos centros de educação infantil do norte da Itália, mais especificamente de “Régio Emilia”, já apontados neste estudo. O trabalho em Régio Emília trazia questões de interesse das professoras da instituição, servindo de grande inspirador para nossas discussões. Porém, havia questões culturais fortes, naturais de contextos diferentes no que dizia respeito à tradição escolar vivida (exigência da alfabetização, organização curricular por modalidades, participação mais restrita da família no cotidiano escolar) e, mesmo com muito estudo e discussão, essa proposta teve impactos tímidos nos planos de ensino.

Em contrapartida, o trabalho com projetos intensificava-se em todas as séries da educação infantil. O currículo passou a ser organizado não mais por áreas de conhecimento, mas pelas modalidades organizativas: projetos; sequências didáticas; atividades permanentes. Nessa caminhada, alguns avanços significativos foram conquistados. Passou a haver maior autonomia para o planejamento nas séries, sendo este mais negociado entre professores e assessora; o professor também conquistou maior autonomia no desenvolvimento do trabalho em sala de aula, pois pôde ter um olhar mais singular para o seu grupo de alunos, reorganizando algumas propostas de atividade de acordo com a necessidade do seu grupo específico; com relação ao significado compartilhado da pedagogia de projetos, pode-se dizer que se criou um consenso entre as educadoras e a assessora em torno das etapas possíveis para a realização dessa modalidade curricular, elaborando-se aspectos comuns presentes em todas as séries da educação infantil e primeiro ano.

### 1.3. Os Participantes

Nesta seção, apresento os participantes da pesquisa: os 21 alunos<sup>5</sup> e a professora, que também é a pesquisadora.

#### 1.3.1. Os Alunos

Apresento a seguir, o quadro organizado a partir de informações obtidas em conversas individuais com os pais, que realizei durante os meses de fevereiro e março.

##### *Quadro dos alunos*

Nome	Idade	Irmãos	Início da vida escolar	Aluno Ingresso	Período integral	Veste-se e come sozinho	Adaptação sem choro	Babá	Usa Mameadeira e/ou chupeta
Alice	4 anos e 7 meses	>	4 meses	S	S	S	S	S	N/N
Beatriz	4 anos e 8 meses	<	1 ano e 6 meses	N	S	S	S	N	M/N
Bruno	4 anos e 11 ms.	<	1 ano e ½	S	S	S	N	N	M
Daniel	5 anos e 1 mês	<	1 ano e 4 meses	N	N	N	S	N	N/N
Felipe	4 anos e 6 meses	gêmeo	2 anos	S	S	N	S	S	M
Fernando	4 anos e 6 meses	<	4 meses	S	S	N	S	S	N/N
Igor	4 anos e 10 ms.	>	2 anos e 2 meses	N	S	N	S	N	M
João	4 anos e 8 meses	<	8/9 meses	S	N	N	N	S	M
Júlia	4 anos e 8 meses	único	4 meses e ½	S	N	N	S	S	M/C
Laura	4 anos e 5 meses	>	2 anos	N	N	S	S	N	N/N
Leticia	4 anos e 4 meses	>	2 anos	N	N	S	S	N	N/N
Luana	4 anos e 8 meses	<	2 anos e ½	N	S	S	S	N	N/N
Lucas	5 anos e 8 meses	único	3 anos	S	S	S	S	S	N/N
Marcella	4 anos e 6 meses	única	2 anos	S	S	S	S	N	M/C
Marcelo	4 anos e 8 meses	>	1 ano e ½	S	N	S	S	N	M
Mário	4 anos e 6 meses	único	1 ano e ½	N	S	N	S	S	N/N
Mateus	4 anos e 5 meses	<	1 ano e 3 meses	S	S	N	S	N	M
Pedro	5 anos e 1 mês	<	1 ano	N	N	N	S	S	N/N
Paula	5 anos e 10 ms.	única	3 anos	S	S	S	S	S	N/N
Tales	4 anos e 8 meses	único	1 ano e ½	N	S	S	S	N	N/N
Tiago	4 anos e 9 meses.	único	2 anos e ½	S	S	S	N	S	N/N

<sup>5</sup> Os dados dos alunos foram organizados em forma de tabela para facilitar a visualização das informações. Em anexo, consta um breve relato feito pelas famílias e pela professora sobre cada criança.

Legenda do quadro de alunos
> irmãos maiores
< irmãos menores
S sim
N não

### ***1.3.2. A professora - pesquisadora***

Sou formada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas e mestre em Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atuo há 21 anos como professora de educação infantil, trabalhando nas redes pública e privada do município de São Paulo. No período de 2001 a 2005, atuei também como professora no ensino superior, em cursos de Pedagogia.

Posso dizer que minha trajetória como professora pesquisadora iniciou-se no período da graduação: no início do segundo semestre do curso, realizei um projeto de iniciação científica que discutia a prática de duas professoras alfabetizadoras. Tratava-se de duas experiências alternativas, que buscavam a criação de contextos significativos para a aprendizagem dos alunos, bem como o engajamento destes no seu processo de aprendizagem. Vivi de maneira muito próxima as buscas e angústias das professoras, observando e discutindo com elas suas escolhas. Foram momentos de extrema importância para a minha formação, pois pude discutir questões de sala de aula com duas profissionais extremamente dedicadas e vinculadas à academia: uma como docente e a outra como aluna, após vinte anos de magistério. Essa vivência possibilitou-me uma compreensão do trabalho do professor como um fazer dinâmico, intimamente ligado à reflexão (teoria-prática) e ao desenvolvimento de um olhar crítico e questionador sobre o cotidiano da sala de aula.

O desenvolvimento sistematizado dessa vivência – a atenção dedicada das duas professoras no atendimento das minhas dúvidas, as diversas leituras, discussões, questionamentos, registros, retomadas... – foi determinante para o meu entendimento do “fazer” do professor.

Após a conclusão da graduação, nos meus primeiros anos de docência, percebia nitidamente que as teorias e métodos de ensino-aprendizagem não aconteciam por meio de uma transposição direta, e que não existiam verdades únicas e absolutas com relação aos problemas enfrentados nesse contexto. Tratava-se, sim, de fazer escolhas, assumir posições,

defender pontos de vista, que necessitavam cada vez mais de uma sustentação teórica sólida. Nesse período, trabalhava com turmas de alfabetização, crianças de seis anos de idade, na rede pública.

O fascínio pela alfabetização, pelo significado que essa conquista tinha para as crianças, motivava-me a aprofundar minha compreensão sobre esse processo, fazendo com que buscasse cursos, congressos, seminários, enfim, espaços para reflexão e aprimoramento da prática que exercia.

Em 1997, aproximadamente dez anos após o término da minha graduação, começava a cursar o mestrado na Psicologia da Educação da PUC-SP com o objetivo de discutir o ensino da língua materna. A pesquisa voltou-se para as discussões da alfabetização por meio do ensino de gêneros de discurso. Nesse período, encontrava-me recém-chegada à rede privada de ensino.

Em 2001, concomitante com a docência na educação infantil, comecei a trabalhar no ensino superior em cursos de Pedagogia. Foram quatro anos em que trabalhei com a formação de professores que se especializavam em educação infantil.

Em 2005, afastei-me do ensino superior, mantendo-me somente na docência em educação infantil. Esse afastamento aconteceu, pois sentia novamente a necessidade de retomar, de maneira sistematizada, as discussões que envolviam o processo ensino-aprendizagem. Em 2006, iniciei o doutorado no Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Meu interesse, aqui, é compreender a implicação da organização discursiva na relação ensino-aprendizagem.

Na escola onde realizo esta pesquisa, trabalho há 14 anos. Participei, juntamente com minhas companheiras, das discussões e transformações ocorridas. É de minha opinião que no decorrer de todo o processo tivemos avanços significativos em muitos aspectos, dentre eles, destaco o que se refere à estrutura e ao desenvolvimento dos planejamentos. Anterior a 1998, era esperado pela coordenação o desenvolvimento do planejamento tal e qual estava previsto/escrito. As atividades deveriam ser exatamente iguais para todas as salas, sem possibilidade de variação de acordo com a necessidade dos grupos. Não se admitia nenhum encaminhamento que não estivesse previsto. O planejamento era organizado por áreas de conhecimento e suas atividades eram previamente prescritas no início do semestre, formando um rol de proposições, que se acreditava serem suficientes para a aprendizagem de todos os alunos. Essa maneira de conceber o trabalho pedagógico estava sendo questionada pela maioria das professoras e pela assessora.

Nos anos de 1999 e 2000, o planejamento, norteado pelas discussões do currículo por projetos de trabalho, proposto pela instituição, passou a ser entendido de maneira mais dinâmica. Eu, juntamente com minhas parceiras, acreditava ser necessário abrir espaço para a participação das crianças na elaboração das etapas do trabalho e, pouco a pouco, o grupo como um todo, começou a aceitar que as atividades poderiam ser (re)organizadas e (re)criadas de acordo com as necessidades do contexto de aprendizagem de cada classe.

A inserção da modalidade de projetos na organização curricular da educação infantil da escola representou um avanço significativo no trabalho pedagógico; porém, o currículo continuou sustentado pelas áreas de conhecimento. A justificativa para esse aporte era que a modalidade projeto não contemplava todos objetivos previstos para as séries. Seguindo esse raciocínio, o currículo passou a ser organizado por modalidades: projeto, sequência didática e atividades permanentes.

Posicionando-me frente a essas mudanças, acredito que o trabalho com projetos representou um passo inicial significativo para pensarmos um modo diferente de produzir conhecimento em sala de aula, levando em consideração o maior protagonismo dos alunos. Essa mudança possibilitou ao grupo de educadoras repensar a organização curricular, questionando o currículo fragmentado, estático, por áreas de conhecimento e, fundamentalmente, a participação dos alunos na produção. De início, a existência de diferentes concepções sobre projeto no grupo de professoras enriqueceu nossa compreensão, pois criou-se um “fórum” permanente de discussão sobre essa maneira de trabalhar, que resultou em assessorias, as quais, mesmo sem construir um consenso no grupo, auxiliaram nas discussões e no amadurecimento de algumas posições assumidas.

Como professora participante desse grupo, reconheço os estudos de Hernández e Ventura (1998) como uma das contribuições valiosas em nossas discussões sobre o desenvolvimento do trabalho com projetos. Porém, atualmente, sinto que a questão problemática não está somente na maneira como é organizado o projeto, isto é, suas etapas; mas, sim, como são negociados os sentidos e compartilhados os significados com os alunos nas diversas atividades de ensino, propostas nas diferentes modalidades organizativas do currículo. Isto é, nos projetos, nas sequências didáticas, nas atividades permanentes ou em momentos informais.

Como em todo grupo de pessoas, diferentes posições são apresentadas e, nesse sentido, é fato que cada professora tem uma maneira particular de compreender a reorganização de sua prática frente ao projeto construído coletivamente. Nesse movimento, percebe-se que o impacto das mudanças vai acontecendo num ritmo diferenciado em cada sala

de aula. Essa situação possibilita o embate constante dos diferentes pontos de vista, e acertos, que vão sendo acordados, ou não, no decorrer do desenvolvimento do trabalho político-pedagógico.

No momento atual, percebo que o aspecto que merece uma atenção maior diz respeito à maneira como se entende a participação das crianças no processo de produção de conhecimento. Esse aspecto acompanha as discussões no grupo de educadoras, porém, como frisei anteriormente, trata-se de posicionamentos diferenciados que envolvem as representações que cada educadora tem sobre a prática do trabalho do professor. Com relação ao contexto específico da sala de aula chama-me a atenção a compreensão tímida da organização discursiva como um contexto possível para fins de aprendizagem, bem como de constituição de alunos e professores. Valoriza-se a fala das crianças, mas não se estabelecem nexos entre o seu discurso e o impacto deste na construção conjunta em sala de aula.

Com o intuito de desenvolver um estudo que respondesse a essa demanda, busquei fundamentação teórica para embasar minha pesquisa, cuja discussão apresento a seguir.

## **CAPÍTULO 2**

### **- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA -**

*A Atividade “Roda de Conversa” na Educação Infantil: uma abordagem crítico-colaborativa na produção compartilhada de conhecimento*

## **2. A Atividade “Roda de Conversa” na Educação Infantil: uma abordagem crítico-colaborativa na produção compartilhada de conhecimento**

Este capítulo apresenta a fundamentação teórica que embasa a pesquisa, cuja questão central está focada no exame dos modos de agir/papéis de alunos e professora na produção compartilhada de conhecimento. Para essa discussão, apoio-me na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC). Esta escolha se justifica pela minha concordância com o pressuposto de que é na atividade prática coletiva dos sujeitos, orientada por um objeto, em determinado contexto sócio-histórico-cultural que se produzem as condições materiais/sociais de sobrevivência, mas também de suas ideias, representações, suas consciências (Marx e Engels). Acredito, ainda, que para podermos agir e intervir nos problemas sociais, devemos partir dessa produção da vida cotidiana, isto é, da “*vida que se vive*” (Marx e Engels, 1845-46/2006, p. 25).

Diante da colocação precedente, intervir para transformar significa, aqui, olhar criticamente para a atividade “Roda de Conversa” em sua totalidade e ver como alunos/professora, na sala de aula, em determinadas condições, produzem coletivamente novos significados. Tomando as palavras de Marx e Engels (1845-46/2006, p. 25), significa partir do entendimento de “*como agem os indivíduos, como produzem materialmente, como trabalham, portanto, em determinados limites, premissas e condições materiais...*”, para que transformações necessárias aconteçam. No caso específico deste estudo, significa um repensar crítico meu, propondo novas alternativas de organização da dinâmica discursiva em sala de aula, de maneira a superar os modos de agir/papéis de alunos predominantemente marcados pela passividade e dependência no processo educativo.

O texto está organizado para discutir:

- a “Roda de Conversa”, como uma atividade sócio-histórico-cultural, voltada à constituição de um agir colaborativo-crítico, que permita a alunos e a esta professora-pesquisadora assumirem-se como “*sujeitos dialógicos de seu processo de ensino-aprendizagem*” (Ângelo, p. 1), responsabilizando-nos pelo processo de desenvolvimento de cada um e do grupo;
- a atividade “Roda de Conversa”, na perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), com objetivo de compreender o movimento do

objeto e sua transformação nos contextos particulares de ação, na atividade prática produzida por seus interagentes;

- a unidade atividade-consciência, com a intenção de melhor compreender o processo que envolve alunos e esta professora na (re)significação de nossos modos de agir/papéis no contexto da atividade “Roda de Conversa”, evidenciando-se o papel da linguagem;
- o tema da significação, com a intenção de melhor compreender o processo que envolve alunos e esta professora-pesquisadora na (re)significação de seus modos de agir/papéis no contexto da atividade “Roda de Conversa”, evidenciando o papel da linguagem;
- a colaboração crítica na atividade de “Roda de Conversa” e a argumentação na “*linguagem-que-leva-ao-desenvolvimento*” (Newman e Holzman, 2002) .

## 2.1. A “Roda de Conversa” na Educação Infantil

*“Falar e pensar não se aprende sozinho, mas na interação uns com os outros”*  
Costa, Guimarães e Rossetti-Ferreira (2009)

Esta seção está organizada para discutir a “Roda de Conversa” no cenário das práticas de Educação Infantil em nosso país. Para compor esse diálogo, foram consideradas produções acadêmicas e relatos de professoras<sup>8</sup> produzidos em seus *blogs*. O objetivo foi transitar por contextos múltiplos para traçar um panorama que permita visualizar novas formas de se compreender criticamente essa práxis educativa. Os artigos acadêmicos problematizaram a roda de conversa com foco na linguagem, motivando o debate em torno das possibilidades de concebê-la como um espaço de interlocução, “*onde as crianças são assumidas como sujeitos dialógicos do processo ensino-aprendizagem*” (Ângelo, 2006, p. 1). Os *blogs* contribuíram no mapeamento dos sentidos produzidos pelas educadoras, revelando um certo modo de conceber as teorias em seus fazeres cotidianos.

É relevante destacar que no decorrer do processo de levantamento de bibliografias sobre a “Roda de Conversa” na Educação Infantil, deparei-me com a significativa escassez de

---

<sup>8</sup> Utilizarei o termo no feminino, pois a grande maioria dos profissionais que atuam em sala de aula pertencem a esse gênero.

produções acadêmicas sobre a temática. No levantamento realizado, foram consultados endereços eletrônicos, utilizando as palavras chave “educação infantil” e “roda de conversa”. Para este último, não houve nenhum registro em todos os endereços consultados. Os caminhos trilhados na consulta em cada endereço eletrônico estão em nota de rodapé.

No Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Campinas<sup>9</sup> (UNICAMP), dos 302 registros examinados sobre Educação Infantil em dissertações, teses e trabalhos de conclusão de curso, não encontrei um só trabalho sobre “Roda de Conversa”. No Programa de Pós-Graduação da Linguística Aplicada da mesma universidade, (IEL)<sup>10</sup>, no período de 2008 a 2010 foram defendidas 88 teses e dissertações, sendo um estudo na área da Educação Infantil, discutindo o gênero feminino na atuação docente. No sistema SibiNet<sup>11</sup> da Universidade de São Paulo (USP), no Programa de Pós-Graduação em Educação, dos 72 registros entre trabalhos de mestrado e doutorado, encontrei uma tese que tinha como foco a discussão do lugar da fala da criança na ação docente em instituições de educação infantil; porém, não se problematizava a “Roda de Conversa”. No acervo da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora<sup>12</sup> (UFJF), não encontrei nenhum trabalho sobre “Roda de Conversa” no período de 2003 a 2010. No Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-SP, encontrei, na área de Currículos e Programas, aproximadamente 400 teses e dissertações defendidas entre 2006 e 2009. Desse montante, somente 7 trabalhos tratavam sobre Educação Infantil, mas não na temática que nos interessa. No programa de Psicologia da Educação da mesma universidade, não há acesso *on-line* às teses e dissertações produzidas.

Na Universidade Federal da Bahia<sup>13</sup> (UFBA), no Programa de Pós-Graduação em Educação, foram produzidas 57 teses e dissertações no período de 2007 a 2009, sendo uma voltada à Educação Infantil, tematizando a formação de professoras. Outras universidades foram consultadas, como a Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal de Londrina, mas as bibliotecas não se encontravam disponíveis.

Apesar de não ter localizado, nos estabelecimentos de ensino acima citados, materiais que subsidiassem a questão enfocada nesta tese, considero o levantamento feito bastante significativo para mapear as temáticas que têm predominado nas produções acadêmicas, na área de Educação Infantil. A título de contribuição, listei os temas de maior

---

<sup>9</sup> [www.unicamp.br/bc/](http://www.unicamp.br/bc/); biblioteca digital; teses e dissertações; Faculdade de Educação

<sup>10</sup> [www.iel.unicamp.br/biblioteca/teses](http://www.iel.unicamp.br/biblioteca/teses)

<sup>11</sup> <http://teses.usp.br>; unidades; educação; educação.

<sup>12</sup> [http://ufjf/ppge/dissertacoes\\_e\\_teses](http://ufjf/ppge/dissertacoes_e_teses)

<sup>13</sup> [http://www2.faced.ufba.br/pos\\_educacao/tese\\_dissertacoes](http://www2.faced.ufba.br/pos_educacao/tese_dissertacoes)

frequência: sexualidade, políticas públicas, importância do brincar, afetividade no desenvolvimento infantil, formação de professoras, inclusão, avaliação, identidades (docentes; educação infantil), docentes de creche, trabalho em creche, gênero (masculino e feminino), desenho, corporeidade, gestão democrática, ensino de matemática, cuidar e educar e alfabetização.

No sistema Scielo<sup>14</sup>, encontrei dois registros: (1) Mrech e Rahme (2009) que problematizam a “Roda de Conversa” com foco na educação inclusiva; e (2) Ângelo (2006), que trata sobre as contribuições dos estudos freireanos para o repensar das práticas educativas na Educação Infantil, em específico, a “Roda de Conversa”. O primeiro artigo foi desconsiderado por estar fora da temática desta pesquisa, mas o segundo foi incorporado a este trabalho.

No sistema Google localizamos o artigo de Motta (2009), que focaliza a “Roda de Conversa” como um espaço dialógico, e no *site* da ANPED<sup>15</sup>, o trabalho de Costa, D. (2009) e Brito (2005). Os três artigos foram incorporados nesta discussão.

Tornou-se consenso nas produções acadêmicas e nas instituições de educação infantil que a “Roda de Conversa” é uma prática educativa essencial no desenvolvimento das crianças. Estudos têm apontado sua importância como um momento privilegiado para a promoção da socialização, do desenvolvimento de afetividades, de construção de vínculos e de constituição de sujeitos críticos (autonomia e pensamento divergente) e criativos (ressignificações) (cf. Rossetti-Ferreira e cols, 2009; Motta, 2009; Ângelo, 2006; Costa, 2009, Brito, 2005). Nas instituições educativas infantis, aparece referendada no currículo, assumindo *status* de situação de ensino-aprendizagem indispensável no planejamento das educadoras. Sua presença diária na organização do tempo pedagógico foi se consolidando ao longo do tempo.

Na tentativa de situar historicamente a inserção da “Roda de Conversa” nesse nível do ensino, encontrei referências nos estudos de Célestin Freinet. Em seu conjunto de proposições (livre expressão, tateamento experimental, cooperação, educação do trabalho e autonomia), destinado inicialmente às crianças da escola primária, inclui-se a roda como uma vivência voltada para a promoção da livre-expressão. Sua frequência era diária, podendo ocorrer em dois períodos: no início, com o objetivo de planejar o dia ou a semana, incluindo a seleção dos conteúdos a serem trabalhados; e ao final, para avaliar as tarefas realizadas.

---

<sup>14</sup> <http://scielo.org.br>

<sup>15</sup> <http://www.anped.org.br>

Poderia ser convocada, também, a qualquer momento do dia, caso houvesse necessidades específicas a serem encaminhadas.

Dos princípios de Freinet (1991, 1998), interessa-me mencionar o conceito de *livre expressão*, pois orientava as práticas da “Roda de Conversa”. Meu intuito não foi aprofundá-lo, pois implicaria discutir a proposta freinetiana em sua totalidade, debate que foge do foco desta pesquisa. Pretendo somente apresentar, grosso modo, as bases nas quais se propunha a conversação em contexto educativo.

De acordo com Freinet (1991), a *livre expressão* traz como fundamento o respeito e a valorização da maneira como cada criança pronuncia o mundo, seja por meio da fala ou de outras linguagens que compõem suas relações sociais e culturais (desenho, pintura, escrita, música). Enfatiza o diálogo, considerando a voz dos alunos, suas necessidades como “disparadores” das ações educativas. Do ponto de vista do educador, por meio da troca de experiências, do diálogo, da escuta atenta, da participação ativa dos educandos, o trabalho pedagógico possibilita as condições necessárias para que os alunos se percebam sujeitos ativos de suas aprendizagens. Ao defender a livre expressão, Freinet rompe, intencionalmente, com a prática tradicional de ensino pautada na monologização do discurso do professor, reconhecendo a importância de considerar as necessidades dos alunos, suas maneiras de perceberem o mundo e a si, no curso do trabalho educativo.

No Brasil, a proposta freinetiana começou a ser difundida por volta de 1970 (Piekarzewicz, 2008), ganhando, pouco a pouco, espaço nas instituições infantis. Sua influência se faz presente nas práticas atuais, revelando pontos de contato. Um deles refere-se à roda como uma referência organizadora dos momentos da rotina diária. Entretanto, como ressalva Costa, D. (2009), sua inserção em nossas instituições assumiu novos contornos e muitos deles afastaram-se do sentido que lhe foi atribuído por Freinet.

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 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 da oralidade (Costa, D. 2009).

Mas, o que tem significado efetivamente o trabalho com a linguagem oral em contexto de “Roda de Conversa”? Que concepções de linguagem têm orientado as ações das professoras? E mais: como ela tem sido considerada pelas educadoras no que diz respeito às formas de participação das crianças na produção conjunta de novos significados e na sua constituição como “*sujeitos da linguagem*”<sup>16</sup>?

Para uma parcela expressiva de educadores, trabalhar com a linguagem oral na “Roda de Conversa” significa a ampliação do vocabulário das crianças, de suas capacidades comunicativas e de expressão, bem como da sensibilização à escuta do outro para que possam se comunicar de forma eficiente, em contextos diversos. Embora não discorde dessa posição por completo, entendo que se trata de meia verdade, tão parcial e reducionista em sua dimensão que, por vezes, pode comprometer a conquista do próprio objeto pelas crianças. Por que me posiciono dessa maneira? Porque entendo que tal postura esvazia a função da linguagem ao limitá-la à expressão do pensamento e ao domínio de habilidades e competências, voltadas para um fim específico (comunicação). Do meu ponto de vista, há duas questões relevantes a serem problematizadas e que produzem impactos diretos na maneira das professoras conduzirem a “Roda de Conversa”: a concepção de linguagem enquanto expressão do pensamento e a visão pragmática do seu ensino (instrumento de comunicação).

Com apoio nos estudos de Bakhtin/Volochinov (1929/1988), entendo que o aspecto problemático de se conceber a linguagem como expressão do pensamento é a compreensão de que os atos de fala são criações individuais, isto é, acontecem no interior dos indivíduos com o auxílio de signos exteriores, tendência linguística que os autores vão denominar de subjetivismo abstrato. Nessa perspectiva, a realidade concreta da linguagem é a enunciação monológica, que se traduz como a expressão da consciência individual. Desconsidera-se a linguagem como produção histórica e ideológica, como trabalho produzido na e pela interação social.

O impacto dessa concepção na prática das “Rodas de Conversa” pode ser

---

<sup>16</sup> Kramer (1998 apud Ângelo, 2006, p. 8) pontua que entender a criança como sujeito da linguagem significa percebê-la como “*Sujeito que a reproduz (linguagem), mas que também a produz e que sendo feito de linguagem, se utiliza dela para se afirmar como sujeito histórico, pronunciando o mundo na tentativa de apreendê-lo e de transformá-lo, sempre que necessário.*”

caracterizado pela situação bastante corriqueira das crianças apresentando seus pontos de vista, num quase monólogo para a professora, em que a presença do outro na constituição do contexto de enunciação fica fragilizada. Nesse sentido, os enunciados são entendidos como produções desconectadas do universo de valores e cultura que os identificam enquanto sujeitos da linguagem.

Com relação à visão pragmática, a problematização fica por conta do entendimento de que a finalidade do ensino da linguagem oral é atender exclusivamente às necessidades de comunicação possibilitadas em contextos diversos. Nesse sentido, ela é vista como algo a ser aplicado, em um meio funcional, para um fim específico. Newman e Holzman (2002) vão identificar essa relação como *instrumento-para-resultado*, isto é, o conhecimento é entendido como algo a ser aplicado, com fins determinados.

É de minha opinião que conceber o trabalho na “Roda de Conversa” focado em uma perspectiva de linguagem oral adequada ao domínio de capacidades comunicativas e de expressão, sintonizada com os propósitos da concepção pragmática, pode resultar num empobrecimento das possibilidades do agir crítico e criativo das crianças. Reduz, também, as possibilidades de se compreender a roda enquanto local privilegiado do diálogo na construção compartilhada de novos significados e de constituição de alunos e professora. Isto porque, ao desconsiderar ou desconhecer a condição fundante da linguagem na constituição das crianças (Vygotsky, 1930/1988; 1934/2001) e do próprio contexto dialógico de enunciação-produção (Bakhtin/Volochinov, 1929/1988), a professora corre o risco de transformar essa situação específica de ensino-aprendizagem num momento rotineiro, previsível, em que predomina o silenciamento e a aceitação passiva dos alunos ao que é proposto.

Um outro aspecto também corriqueiro que permeia as práticas, nesse contexto específico, é o que identifico como visão naturalizada da linguagem oral. Pode-se dizer que sua expressão característica é o espontaneísmo que se organiza pelo pressuposto de que basta criar o espaço para a conversa, que as crianças desenvolverão naturalmente as habilidades linguísticas em questão. Dessa maneira, a conversa em roda passa a ser vista como um “bate papo”, em que as crianças são convidadas a falarem sobre diversos temas, sem intenções muito definidas, por parte de alunos e professora com relação aos propósitos envolvidos na situação.

Num breve esboço de análise, pode-se dizer que, em relação à situação anterior, essa forma de compreensão se materializa no esvaziamento de ações educativas efetivas que poderiam promover o desenvolvimento das crianças em seu agir no mundo, entendendo a apropriação das capacidades específicas da linguagem como *instrumento-e-resultado* para a

sua ação transformadora. A ideia de *instrumento-e-resultado*, como postulam Newman e Holzman (2002), significaria nesse contexto que as capacidades de linguagem seriam, simultaneamente, pré-requisito e produto que se constituem mutuamente na própria situação comunicativa. Nas questões da “Roda de Conversa”, pode-se pensar na criação de novos contextos de participação e de propósitos, em que a criança assuma novos papéis.

No Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), a “Roda de Conversa” aparece citada no capítulo sobre o ensino da linguagem oral. O documento conta que nas instituições infantis a roda tem sido vista como uma *estratégia* que marca um momento definido da rotina, cuja intenção é desenvolver a conversa. Sua dinâmica discursiva acontece pautada no monólogo com o professor.

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

Essa posição é objeto de crítica no decorrer do documento, sinalizando a necessidade de se rever a maneira como ela tem sido conduzida. Embora tenham transcorrido exatamente 13 anos de sua escrita, é sabido que tal padrão de interação ainda é bastante presente na condução das rodas, nos dias atuais.

Em perspectiva contrária, o referencial define esse espaço específico de ensino-aprendizagem como:

o momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. A participação na roda permite que as crianças aprendam a olhar e a ouvir os amigos, trocando experiências. Pode-se, na roda, contar fatos às crianças, descrever ações e promover uma aproximação com aspectos mais formais da linguagem por meio de situações como ler e contar histórias, cantar ou entoar canções, declamar poesias, dizer parlendas, textos de brincadeiras infantis etc. (Brasil, 1998a, p. 138).

Apesar de privilegiar o diálogo e o intercâmbio de ideias, percebem-se algumas limitações em suas orientações. É certo que há avanços em suas posições se comparadas ao que vem acontecendo nas escolas infantis, mas se faz necessário um maior aprofundamento das questões por ele colocada:

1. O documento não deixa claro a filiação epistemológica da concepção de linguagem que a orienta. Assim, conceitos como os de diálogo, enunciação,

significação, centrais para uma compreensão crítica que permita a transformação das práticas, não ficaram devidamente contextualizados para os leitores (professoras, coordenadoras, diretoras), tornando o seu entendimento algo “vago”, a cargo do senso comum, cabível a quaisquer outras correntes linguísticas de acordo com os sentidos dos leitores.

2. O texto parece sugerir também, em suas entrelinhas, como discute Costa, D. (2009), que o ensino da linguagem oral tem por finalidade única atender às necessidades de comunicação. Nesse sentido, ele dá margem para uma compreensão reducionista do processo ensino-aprendizagem, tornando-a uma questão instrumental, como citamos anteriormente, um meio para um fim determinado.

A insuficiência de objetividade a respeito da natureza dialógica da linguagem que vem perpassando, ao longo do tempo, os documentos de orientação curricular oficiais assim como as propostas pedagógicas, vem tornando a “Roda de Conversa” um espaço que fragiliza o engajamento das crianças na produção conjunta de novos significados compartilhados no grupo. Dessa forma, “abafa” o seu protagonismo, impedindo-a de *“participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito da sua própria história”* (Freire, 1991, p. 16 apud Ângelo, 2006, p. 11).

Desconsiderar a posição da criança como sujeito da linguagem no fluxo das interações verbais em contexto de “Roda de Conversa” significa a monologização do discurso. Em outras palavras, implica uma imposição do sentido da professora na produção de significados no grupo. Ao não ser reconhecida como sujeito da linguagem, a criança acaba por silenciar-se, à medida que adere aos sentidos postos pela professora no curso das interações. Nesse contexto, a roda pode se tornar um mero dispositivo pedagógico rotinizado e com fim em si mesmo. Numa crítica mais contundente: promotora da educação domesticadora.

Para compreender criticamente essa situação, recorri à historicidade, pois acredito que os contextos são criados em função de condições materiais, em tempo e espaço determinados. Nesse sentido, não compartilho da posição de que os modos de agir das professoras em seus fazeres cotidianos aconteçam por meio de atos individuais isolados de um contexto, isto é, que elas não promovam o efetivo diálogo porque, intencionalmente, não o

desejem. Entendo que as situações em sala de aula decorrem das histórias de constituição de cada professora, dos sentidos que sócio-historicamente foram sendo construídos em função das experiências que viveram e vivem, tanto no que se refere à formação acadêmica quanto ao exercício de seu trabalho nas instituições educativas infantis.

Oliveira e Magalhães (prelo, p. 3) auxiliam nessa compreensão ao afirmarem que as ações dos professores estão diretamente implicadas na maneira como os conhecimentos específicos sobre sua área, sobre seu aluno e sobre os recursos e estratégias apontados pela literatura especializada se articulam em sua configuração subjetiva, a qual, de acordo com os autores, é *“condição essencial para que o professor possa se expressar em uma ação pedagógica reflexiva”*.

Questões que envolvem a “Roda de Conversa” vêm sendo problematizadas em outros trabalhos acadêmicos, com forte apelo à necessidade de sua ressignificação. Como já apontado neste trabalho, Ângelo (2006) mostra a possibilidade de compreendê-la como espaço privilegiado de interlocução que garanta à criança assumir-se como *“sujeito dialógico de seu processo de ensino-aprendizagem”*. O autor orienta sua discussão a partir das contribuições de Paulo Freire, postura bastante inovadora no cenário da Educação Infantil. Dos temas destacados da proposta freireana que serviram de base para a reflexão do pesquisador ressalto: a dialogicidade; a educação problematizadora e a educação libertadora.

De acordo com o pesquisador, um dos aspectos principais das contribuições de Freire, a ser discutido no cenário infantil refere-se ao papel do diálogo nos processos educativos. Diálogo entendido como um pensar crítico, libertador, que se constitui como

base fundadora do que chamou processo de conscientização, em que o processo de formação, sustentado por uma dialogicidade permanente permite aos educandos pronunciarem o mundo, mediatizados por este mesmo mundo, entendendo-o, decodificando-o e, quando necessário, intervindo sobre ele para transformá-lo (Ângelo, 2006, p. 9).

Nesse sentido, o diálogo envolve muito mais do que a expressão e o intercâmbio de ideias em interação face a face, como sugerem as entrelinhas do texto do RCNE. Ele se constitui num *“espaço/tempo em que diferentes sujeitos desenvolvem relações de reciprocidade (cooperativa e conflitual) entre si, articulados por diversos contextos subjetivos, sociais e culturais”* (Ângelo, 2006, p. 6). O diálogo é a condição de existência do ser humano, pois em sua inconclusão, incompletude e no seu inacabamento o homem necessita constituir o *“outro como um lugar possível de uma completude sempre impossível”* (Geraldi, apud Chaluh, 2009, p. 23). Essa necessidade permanente do outro para constituir-se sujeito é que marca a dialogia freireana.

Na esteira dessa discussão, está a *educação problematizadora*, que se contrapõe à educação domesticadora, como defende Paulo Freire (1994). A educação problematizadora se organiza pelo questionamento, pela busca de soluções de um problema posto no grupo. Na medida em que as crianças se engajam na busca de soluções, comprometem-se com a sua própria aprendizagem e com a dos outros; ou seja, elas assumem atitudes de corresponsabilidade.

A educação libertadora configura-se como imperativa para o exercício da intervenção crítica e criativa das crianças sobre o mundo. Ela possibilita aos educandos sua *vocação ontológica de ser mais*, de assumirem-se como sujeitos de transformação de suas próprias realidades (Ângelo, 2006, p. 12). Tem como aspecto fundante a criatividade, entendida como a possibilidade de novas significações, que estimula reflexão e ação dos educandos sobre suas realidades.

Entrecruzando as ideias de Paulo Freire ao contexto das práticas de roda de conversa, o autor defende a possibilidade de constituí-la como “*uma resposta às necessidades de organização de ideias e gerência de conflitos*” (Ângelo, 2006, p. 12). Uma resposta que vai sendo articulada pelo próprio grupo, pautada nos valores da solidariedade, do amor e da amizade, do respeito às diferenças, do senso crítico, do aprendizado dos direitos e dos deveres. O espaço do diálogo, que pressupõe a liberdade e a oportunidade de dizer a palavra e posicionar-se no mundo, possibilita à criança afirmar-se como “*sujeito que pode conhecer, que pode superar seus limites, entender seus conflitos, construir e encaminhar formas de intervenção sobre a realidade vivida*” (Ângelo, 2006, p. 8).

Nessa mesma direção, Brito (2005) e Motta (2009) examinaram situações de “Roda de Conversa” no contexto infantil, procurando compreender criticamente o discurso das crianças como elemento organizador das práticas pedagógicas. A questão mobilizadora nos dois estudos foi o apelo para que os espaços educativos se constituam efetivamente como espaços dialógicos, permitindo à criança o direito à voz “*numa relação dialógica, condição constituidora de um sujeito criativo e crítico*” (Motta, 2009, p. 1). A ideia de dialogia<sup>17</sup> a que as autoras se referem está pautada nos estudos de Bakhtin/Volochinov, (1929/1988). Diferente de Freire, Bakhtin/Volochinov vão marcar a dialogia “*no modo de funcionamento real da linguagem, que faz um enunciado constituir-se sempre em relação a outro*” (Fiorin, 2006, p. 52).

O estudo de Brito (2005) focalizou a competência discursiva de crianças de 4 e 5 anos

---

<sup>17</sup> O conceito de dialogia será apresentado em seção posterior.

em situação de roda com a intenção de identificar que ações de linguagem apareciam nesse contexto específico. Levando em consideração os enunciados feitos pela crianças, a pesquisadora classificou 23 ações. As que mais se evidenciaram foram as ligadas à organização das situações educativas no que diz respeito, principalmente, ao planejamento e ao relacionamento entre crianças e adultos. Para a pesquisadora, as crianças mostraram competências discursivas que lhes permitem assumir papéis diferentes daqueles que lhes têm sido destinados, como por exemplo, o de ouvinte passivo das proposições oferecidas pelas professoras. Conclui que se faz necessário legitimar o lugar atribuído à enunciação das crianças nos espaços infantis, e entender a conversa em roda como espaço coletivo de construção de conhecimento, das subjetividades das crianças e do planejamento pedagógico participativo.

Motta (2009) também vai olhar a importância dada pelas professoras ao discurso das crianças em situação de “Roda de Conversa”. Seu foco foi examinar, no contexto pesquisado, se as interações de alunos e professora contribuíam para a construção de um modelo pedagógico que permita à criança o direito à voz numa relação dialógica. Os resultados apontaram para a necessidade de se desenvolverem mecanismos que possibilitem a expressão das crianças como elemento organizador das práticas. Em sua conclusão, sinaliza a importância de se investir no discurso das professoras com o propósito de buscar novos padrões de interação, que permitam às crianças assumirem a autoria de suas falas, de suas aprendizagens e de suas histórias.

Costa, D. (2009), também pela perspectiva bakhtiniana de linguagem, discutiu a “Roda de Conversa” para investigar o trabalho com a linguagem oral num grupo de crianças de dois a seis anos de idade. A pesquisadora constatou que há dificuldades, por parte das professoras, de se colocarem na “Roda de Conversa” numa posição que permita, efetivamente, o diálogo. O que se observou foi um controle da polissemia, no qual o dizer das crianças era dirigido pelas professoras ora para a reprodução dos sentidos veiculados pelo texto escrito, em cenários de leituras de histórias, ora para a reprodução de sentidos presentes no discurso pedagógico. De acordo com a pesquisadora, a ação dos docentes é resultante dos processos formativos e, nesse sentido, sustenta a necessidade de um redirecionamento de linguagem e de sujeito como um provável ponto de partida para as mudanças necessárias no trabalho educativo.

É na direção apontada pelos autores supracitados que este trabalho busca compreender criticamente a “Roda de Conversa” como uma atividade sócio-histórico-cultural,

voltada à constituição de um agir colaborativo-crítico, que permita a alunos e a esta professora-pesquisadora assumirem-se como “*sujeitos dialógicos de seu processo de ensino-aprendizagem*” (Ângelo, p. 1), responsabilizando-nos pelo processo de desenvolvimento de cada um e do grupo. E com a intenção de contribuir, trago para o debate o referencial teórico da colaboração crítica. Nessa perspectiva, o agir colaborativo se instaura a partir do diálogo colaborativo, que se deseja “*alegre e competente*”, como lembra Ângelo (2006), e que se organiza pelo respeito incondicional à fala do outro, pelo exercício efetivo de pensar juntos, de questionar as ações próprias e as dos colegas, de tomar decisão compartilhada e de assumir responsabilidades individual e coletiva no fazer cotidiano do grupo.

Como explicam Oliveira e Magalhães (prelo, p. 6):

Atuar na perspectiva da colaboração crítica é propor o desenvolvimento de um trabalho criativo sobre os caminhos e projetos coproduzidos, que objetivam a construção de identidades, que são ao mesmo tempo singulares e plurais, uma vez que se expressam na multiplicidade de sentidos e significados cristalizados colocados, explicitados e questionados em vozes diversas, divergentes e contraditórias, mas possibilitadoras de significados compartilhados em um contexto que se organiza pela confiança e consideração às colocações de outros, pelo foco na aprendizagem, em um discurso que se organiza pela argumentação.

Na seção seguinte, tratarei da atividade “Roda de Conversa” na Educação Infantil, à luz da Teoria Sócio-Histórico-Cultural (TASCH).

## **2.2. A Atividade “Roda de Conversa” na perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural.**

A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), organizada a partir dos trabalhos de Vygotsky (1934), Leontiev (1977, 1978) e discutida por Engeström (1987, 1999a,b,c) e Daniels (2003), dentre outros, compreende a atividade como a unidade central da vida do sujeito concreto. Isto significa que os processos pelos quais o ser humano constitui a sua consciência e as condições materiais de sua sobrevivência acontecem por meio da atividade. Como explica Leontiev (1978), os indivíduos, para existirem, têm necessidade de se relacionarem no mundo objetivo de maneira ativa, produzindo os meios dos quais necessitam para a sua sobrevivência. Agindo sobre o mundo objetivo o modificam, e, com isso, modificam a si mesmos num movimento dinâmico, dialético. Esse processo de produção da vida material e psíquica está condicionado à sua atividade.

Ao utilizar o termo TASHC o Grupo de Pesquisa LACE<sup>18</sup>, do qual faço parte, busca enfatizar questões centrais apontadas nos estudos de Vygotsky e seguidores, expandindo-as para as discussões apresentadas pela Teoria da Atividade (Leontiev e colaboradores). Nesta perspectiva, os termos são vistos como fundamentais e complementares na composição deste enquadre teórico. Como explica Liberali (2006), os estudos do grupo estão pautados em *atividades*, cujo foco é discutir o homem no mundo, agindo e fazendo história, isto é, o seu processo real de vida (Marx e Engels, 1845-46). O termo *social* procura dar conta da compreensão de que os sujeitos estão em constante relação na produção de novos artefatos culturais, atuando na construção de seus contextos particulares, em condições específicas.

O termo *cultural* implica a compreensão da atividade prática humana inserida em um determinado espaço-tempo, marcado por interesses, valores, necessidades, formas de agir que são peculiares e estão circunscritos a uma cultura (Liberali, 2006).

Com relação ao termo *histórico*, entende-se como intimamente associado à produção da própria vida material dos homens. Como discutido em Marx & Engels (1845-46/2006), o primeiro fato histórico é a produção dos meios para a satisfação das necessidades dos indivíduos. Uma vez que a necessidade é satisfeita, outras novas surgem e, assim, sucessivamente. Essa produção da vida humana reflete o sentido de história, marcado também pela noção de temporalidade.

As bases filosóficas que orientam a TASHC estão ancoradas na dialética marxista e no monismo espinosano. Tais perspectivas são concebidas em relação, uma com a outra, estabelecendo entre si uma condição de complementaridade. A perspectiva monista traz como questão central o princípio da não-separabilidade, ou seja, “*todo ato ou conjunto de atos deve ser analisado sem perder o traço da totalidade que a compõe*” (Sánchez-Vázquez, 2007, p. 220). A totalidade aparece impressa nas partes, sendo que a compreensão dessa relação é essencial para a composição de uma nova síntese. Como bem explica Fuga (2009, p. 35), o olhar monista mostra “*que a unidade é sempre uma forma de realização da totalidade; unidade e totalidade são indissociáveis. A intervenção sobre a parte repercute no todo*”.

Do construto dialético-marxista ressalta-se a unidade inseparável entre a realidade objetiva e o sujeito que pensa e atua sobre e na realidade. Nesse sentido, traz como questão nuclear a atividade humana transformadora e a unidade da reflexão teoria e prática revolucionária. Tal abordagem parte do pressuposto de que a realidade não é estática, mas

---

<sup>18</sup> LACE: Linguagem e Atividade em Contextos Escolares. PUC-SP.

dialética, encontrando-se em constante transformação por suas contradições internas. Tudo está em constante mudança, em vias de se transformar. Na mesma direção do monismo espinosano, as coisas estão sempre inter-relacionadas, existindo em conjunto, determinando umas às outras.

Reforçado tal posicionamento teórico, pelo exame da realidade aqui pesquisada, considero que, para compreender as formas especificamente humanas, sua atividade prática organizada socialmente, sua produção material, tem-se como premissa “*os indivíduos reais, a sua ação e as suas condições materiais de vida, tanto as que encontraram, como as que produziram pela sua própria ação*” (Marx e Engels, 1845-46/2006, p. 17). O ponto de partida de todo o conhecimento é, portanto, o mundo concreto, realmente existente. Leontiev (1978) salienta que o conhecimento não existe à margem do processo vital, que, por natureza, é um processo material prático.

Superando a visão contemplativa e dualista de causa e efeito na produção da realidade, do conhecimento, tal posicionamento teórico traz como central a atividade humana transformadora na unidade de reflexão teórica e prática social. Reforça-se, dessa maneira, a não-separabilidade da teoria (conhecimento) e da prática (ação) no desenvolvimento humano.

Para este estudo, a visão dialética-monista auxilia o entendimento de que a atividade “Roda de Conversa” se constitui por uma multiplicidade complexa de relações (sujeitos, sociedade, instituição, poder, conhecimento, cultura, normas e regras...), cujos componentes se articulam como elementos de um todo. Tal abordagem explicaria, por exemplo, que os modos de agir/papéis de alunos/professora na produção de conhecimento não acontecem de maneira desarticulada de suas experiências sócio-históricas. Eles são produtos de suas ações nas diferentes esferas de atuação (família, escola, formação acadêmica, entre outras), transformando-se dialeticamente no “fazer cotidiano”.

Significa, também, compreender que a realidade da sala de aula não é estática, nem se constitui por meio de ideias, pensamentos e práticas acabadas, fragmentadas e eternas. Ela se organiza pelo estabelecimento da contradição que gera conflitos, num movimento constante de negociação de sentidos. Os participantes reais que pensam e atuam nesse contexto, colocam em discussão seus diferentes pontos de vista e opiniões, que se encontram, colidem e se fundem para a produção compartilhada de novos significados (Engeström, 1999b). A linguagem, nesse contexto, assume um papel central como instrumento de mediação e de constituição na produção de conhecimento e da consciência dos participantes.

Levando em consideração as colocações precedentes, a questão central apresentada pela TASCH e que orienta esta pesquisa, é a importância de se analisar o contexto particular de ação, por meio da atividade prática produzida por seus interagentes. Em outras palavras, refere-se à compreensão da totalidade da atividade e sua práxis, num contexto específico. Neste estudo, significa compreender a sala de aula como lócus sócio-historicamente constituído, em que alunos e professora, em interação, produzem ações para atingir um fim específico, em função de uma necessidade percebida. Essas ações, mediadas pela linguagem, configuram um modo de produção, recriando cotidianamente as condições materiais da vida escolar.

O que está em foco são as “Rodas de Conversa” como espaço constitutivo de modos de agir/papéis de alunos e professora-pesquisadora na produção conjunta de conhecimento em uma sala de educação infantil, mediados pela linguagem. Embasada nas contribuições de Vygotsky (1934), Leontiev (1977; 1978) e Engeström (1999a, 2003), compreender a “Roda de Conversa” como um espaço constitutivo desses interagentes avança para além da análise das interações entre os sujeitos. Ela envolve um universo mais amplo de relações, que compreende objetos (sentidos e significados), artefatos, comunidade e a organização (regras e divisão do trabalho) de sujeitos que agem coletivamente numa atividade compartilhada.

A atividade, como descrevo, está pautada no conceito de sistemas de atividade de Engeström (1999b). O autor parte da mesma base teórica discutida por Leontiev, porém expande os estudos sobre a atividade mediada. Engeström apresenta um sistema de representação da atividade humana, adicionando novos componentes ao esquema proposto por Vygotsky e Leontiev; são eles: regras, divisão de trabalho e comunidade, que se relacionam de maneira dinâmica e interdependente no sistema.

O quadro, a seguir, mostra os componentes desse sistema.

**Quadro 1:** Componentes da atividade

Sujeitos	o indivíduo, ou um grupo, que age(m) na realização da atividade, orientados pelo objeto ou motivo.
Comunidade	indivíduos que fazem parte do contexto ampliado da atividade, mas, não necessariamente, participam diretamente do motivo/objeto compartilhado pelos sujeitos.
Objeto	o motivo real, que pode ser material ou ideal, isto é, pode existir na dimensão perceptiva sensorial prática, ou somente na imaginação, no

	pensamento. Ele caracteriza a atividade, e é quem determina sua direção para obtenção de um resultado. O objeto aparece de duas formas: primeiro em sua existência independente, comandando a atividade do sujeito; e, em segundo, como a imagem mental do objeto, produto da “detenção” do sujeito de suas propriedades, efetuada pela sua própria atividade (Leontiev, 1977, p. 5) <sup>19</sup> .
Divisão do trabalho	tarefas e funções dos sujeitos que participam da atividade.
Regras	conjunto de normas implícitas ou explícitas que organizam a atividade e o trabalho, em si.
Artefatos mediadores	meio pelo qual se busca atingir o objeto idealizado. São instrumentos e signos – ambos implementos externos e internos de representação, funcionam como modelos mentais. Suas funções e usos estão em constante fluxo e transformação no desdobramento de uma atividade.

Na atividade pesquisada, esses componentes assumem a seguinte configuração:

**Quadro 2:** Componentes da atividade “Roda de Conversa”

Sujeitos	alunos e esta professora-pesquisadora
Comunidade	pais, assessoria pedagógica, coordenadores de área, professores especialistas, funcionários da manutenção, da biblioteca, dos recursos audiovisuais, da informática.
Objeto	apropriação, por alunos e professora, de modos crítico-colaborativos na produção conjunta de conhecimento.

---

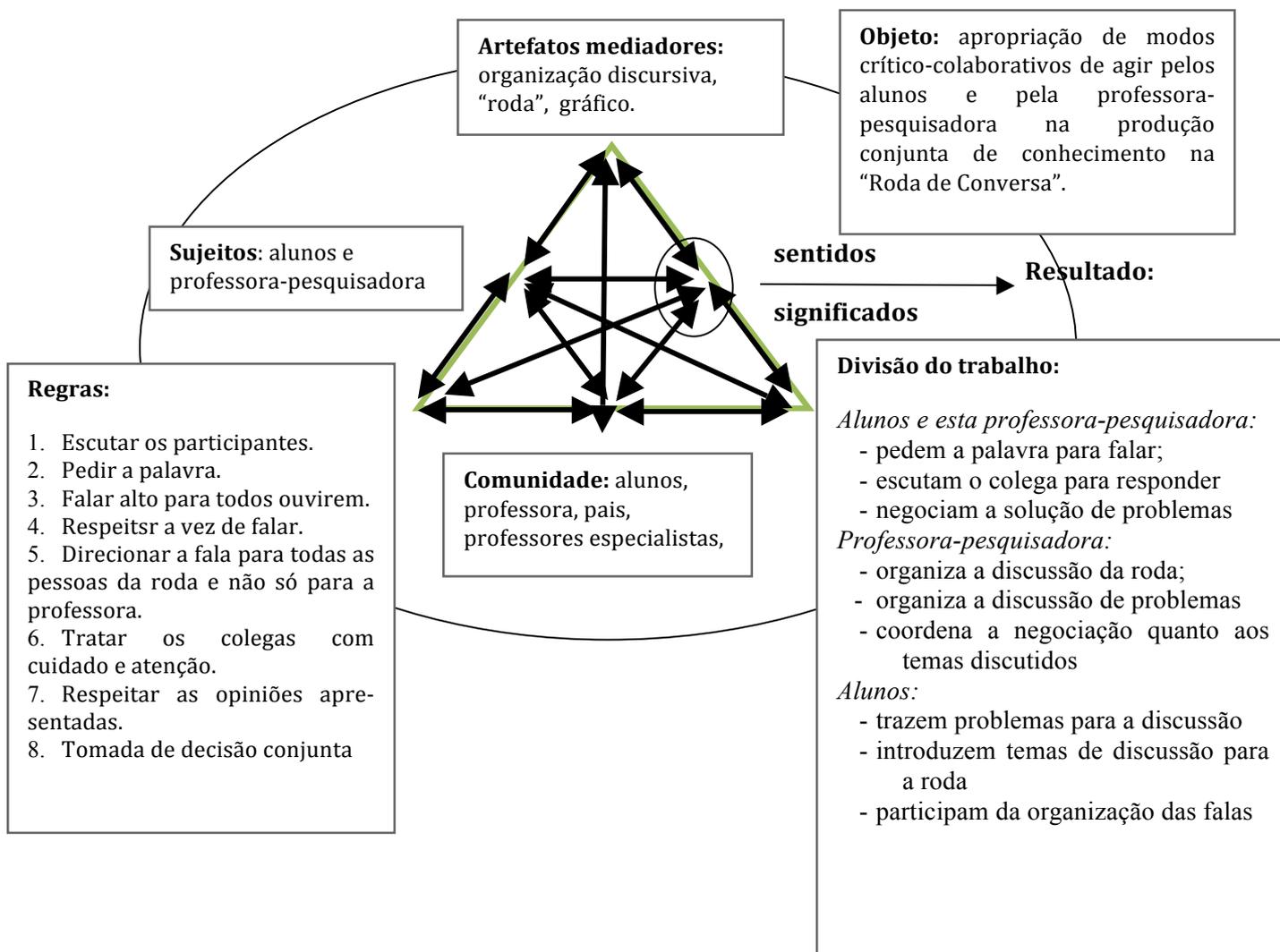
<sup>19</sup> Minha tradução: No original: “... first, in its independent existence, commanding the activity of the subject, and second, as the mental image of the object, as the product of the subject's “detection” of its properties, which is effected by the activity of the subject and cannot be effected otherwise.

Divisão do trabalho	<p><i>Alunos e professora-pesquisadora:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pedem a palavra para falar;</li> <li>- escutam o outro para responder</li> <li>- negociam a solução de problemas</li> </ul> <p><i>Professora-pesquisadora:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- organiza a discussão da roda;</li> <li>- organiza a discussão de problemas</li> <li>- coordena a negociação quanto aos temas discutidos</li> </ul> <p><i>Alunos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- trazem problemas para a discussão</li> <li>- introduzem temas de discussão para a roda</li> <li>- participam da organização das falas</li> </ul>
Regras que embasam as ações da roda	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tomar decisões conjuntas</li> <li>- Escutar os participantes</li> <li>- Pedir a palavra</li> <li>- Falar alto para todos ouvirem.</li> <li>- Respeitar a vez de falar.</li> <li>- Direcionar a fala para todas as pessoas da roda e não só para a professora-pesquisadora.</li> <li>- Tratar os colegas com cuidado e atenção.</li> <li>- Respeitar as opiniões apresentadas.</li> </ul>
Artefatos mediadores	<p>linguagem, os temas de discussão da roda, gráfico sobre os lanches trazidos nas lancheiras, registro gráfico de matemática, folhas de inscrição para a organização das falas dos alunos.</p>

Para Engeström (1999a), um sistema de atividade é uma formação sistêmica coletiva, que possui uma estrutura mediacional complexa. Diferentes sujeitos, de acordo com suas diferentes histórias e posições na divisão de trabalho constroem o objeto e outros componentes da atividade. Nessa rede de interações mediadas, há um movimento constante de construção e reconstrução, movido pelas tensões e contradições no sistema de atividade, modificando o objeto e sua relação com os componentes mediadores.

Conforme os estudos do autor, as contradições aparecem implicadas aos contextos sócio-histórico-culturais de que os sujeitos participam. Isto significa que o comportamento não pode ser analisado fora deles. Dito de outra maneira, as pessoas estão sempre imersas no contexto de sua atividade e interagem ativamente com elas, num processo constante de transformação.

A figura abaixo retrata a atividade de ensino-aprendizagem crítico-colaborativo, que idealizei, inicialmente, a partir das discussões de Engeström.



**Figura 1:** A estrutura de um sistema de atividade humana<sup>20</sup>

O modelo acima mostra as diversas conexões que caracterizam a atividade “Roda de Conversa”. Essa planificação possibilita a visualização das múltiplas mediações que regulam as interações entre os elementos no sistema, que se transformam a todo o momento, nos diferentes vértices. Exemplificando, temos as ações de alunos e da professora mediadas pelos artefatos (organização discursiva, “roda”, livros, gráfico), direcionadas para obtenção do resultado desejado. Em outro vértice, vemos a mediação ocorrendo pelas regras definidas pelos participantes (combinados da roda), de uma comunidade específica (a sala de aula) e pela divisão de trabalho (horizontal e vertical) marcada pela negociação, elaboração de tarefas, poderes e responsabilidades.

<sup>20</sup> Minha tradução: “The structure of a human activity system” (Engeström, 1987, p. 78).

O conceito de atividade que embasa esta discussão está centrado nas ações práticas do homem no mundo, sua atividade coletiva, relacionada com os objetos (Leontiev, 1978). A atividade é comandada por um motivo, que a impulsiona em decorrência da articulação de uma necessidade a um objeto. Toda atividade surge para satisfazer uma necessidade definida do sujeito e, assim, orienta-se na direção do objeto de satisfação dessa necessidade. Quando esta é atendida, desaparece, podendo aparecer novamente em outras condições, ou em relação ao objeto modificado. A necessidade sozinha não provoca a atividade, somente quando associada ao objeto.

O objeto da atividade é sempre o motivo real, que pode ser material ou ideal, isto é, pode existir na dimensão perceptiva sensorial prática, ou somente na imaginação, no pensamento. O objeto caracteriza a atividade, e é quem determina sua direção para obtenção de um resultado. O sujeito para atingir ou transformar o objeto estabelece relações mediadas por artefatos materiais ou conceituais. O objeto só existe numa atividade coletiva, porque ele operacionaliza as necessidades, isto é, ele se organiza para suprir as necessidades.

Nesta atividade, a *necessidade* que sentia de mudar o padrão interacional estabelecida nas “Rodas de Conversa” entre alunos/professora e alunos/alunos, *objetivando* a construção de ações de colaboração desses participantes no processo produtivo de conhecimento, *motivou-me* a redimensionar as condições de produção nesse espaço específico. Essa *necessidade* surgiu das observações que fazia do posicionamento dos alunos frente às diversas situações do cotidiano escolar (escolha e tomada de decisão, negociação entre colegas, papéis assumidos na produção conjunta de conhecimento, entre outros) e, especificamente, do momento da roda. Isto, porque era comum certo desencorajamento em relação a suas possibilidades e um individualismo na interação com o outro.

Partindo do pressuposto de que toda relação humana é mediada por instrumentos técnicos ou semióticos, que atuam na constituição dos sujeitos (Vygotsky, 1934), tornou-se central a compreensão crítica da organização discursiva em sala de aula para uma possível reorganização de papéis, uma vez que as relações aluno/professor e alunos/alunos na produção de novos significados acontecem fortemente mediadas pela linguagem. Frente a tal cenário, passou a ser o objeto da atividade “Roda de Conversa” a apropriação de modos crítico-colaborativos dos alunos – e meus – na produção conjunta de conhecimento, com foco na organização discursiva argumentativa. Essa reorganização da prática implica alunos e professora na busca de uma nova consciência sobre nossos modos de agir/papéis no processo produtivo. Em outras palavras, trata de uma ressignificação de papéis de alunos e professora, e do que seja produzir conhecimento nessa esfera específica de atividade.

Como aponta Leontiev (1978), a atividade está estruturada em três níveis: atividade, ação e operação. A atividade corresponde às necessidades dos indivíduos e está orientada para um objeto, que é o motivo real da atividade. A ação diz respeito à necessidade da atividade e é orientada por metas. Ela apresenta além do aspecto intencional (metas), o aspecto operacional, isto é, a forma como será realizada: concretamente, as operações (Leontiev, 1978). Seus pontos de início e fim são bem definidos (Engeström, 2003). A operação é a tecnificação da ação; em outras palavras, diz respeito aos procedimentos realizados pelos sujeitos para atingir o objetivo da ação.

Os níveis que formam essa macroestrutura da atividade se inter-relacionam de forma altamente dinâmica e em constante transformação. As análises pelas quais são identificadas não possibilitam que se desmembrem em elementos separados. Como argumenta Leontiev (1978), para se compreender a atividade é necessário o entendimento da ação, e para compreender a ação é necessário o entendimento da operação. No movimento dinâmico estabelecido entre os componentes da atividade pode ocorrer um processo de transformação e, dessa forma, atividade, ação e operação podem adquirir diferentes funções: *“uma atividade pode tornar-se ação quando perde seu motivo originário, ou uma ação transformar-se em atividade na medida em que ganha um motivo próprio, ou ainda, uma ação pode tornar-se operação”* (Leontiev, 1978 apud Asbahr, 2005, p. 110).

Ao me referir à questão da consciência e sua conexão com a atividade prática, isto é, com a atividade dos sujeitos na produção da *“vida que se vive”* (Marx e Engels, 1845-46/2006, p. 25), trago dois aspectos que derivam dessa questão, e que merecem ser aprofundados neste estudo: o primeiro, diz respeito ao pressuposto de que atividade e consciência constituem uma unidade dialética para a compreensão da produção humana (cf. Marx, Vygotsky, Leontiev, Engeström entre outros); o segundo orienta-se no sentido de que para haver transformação é preciso mudar a totalidade das circunstâncias na vida diária; e a condição basilar para essa transformação é a atividade de significar (Newman e Holzman, 2002).

Para situar o leitor no encadeamento da discussão do presente trabalho, a próxima seção trata da unidade consciência-atividade, cujo objetivo é evidenciar a relação entre o agir e o pensamento consciente nas estratégias de organização das ações de alunos/ professora na produção compartilhada de conhecimento, em situação de “Roda de Conversa”. Na sequência, uma outra seção se iniciará abordando o tema da significação, que, solidário ao primeiro, discutirá os processos pelos quais os indivíduos produzem sentidos e significados, decorrentes de suas ações numa esfera particular de atuação, por meio da linguagem.

### **2.2.1. A unidade atividade-consciência na compreensão da atividade “Roda de Conversa”**

Conforme afirma Leontiev (1978), a consciência é determinada por uma interconexão “sujeito - atividade - objeto”, que não pode ser compreendida isolada das relações sociais. Ela é uma “*forma especificamente humana do reflexo subjetivo da realidade objetiva*”... *é um produto das relações e mediações que aparecem durante a formação e desenvolvimento da sociedade* (Leontiev, 1978, p. 103)<sup>21</sup>. Ela desempenha uma importante função de mediação e regulação dos vínculos do homem com o mundo, em conexão com os contextos de atividade. Nas relações entre consciência e atividade, a consciência é a expressão das relações do indivíduo com o mundo social, cultural e histórico. A passagem do mundo social ao mundo psíquico não se dá de maneira direta, mas, sim, por significações sociais compartilhadas por meio da linguagem.

A natureza social da consciência aparece descrita, inicialmente, nos trabalhos de Marx e Engels. Para esses autores, entender a consciência como algo fora das relações sociais, “dada de antemão”, não se sustenta, uma vez que ela só pode ser compreendida, analisada, se for levada em consideração a natureza social da atividade humana e sua existência real. Os autores explicam que os indivíduos se constituem no mundo objetivo, como sujeitos reais, em sua ação e condição material, produzindo o contexto material/representação da vida. Dessa maneira, concluem: “*não é a consciência que determina a vida, mas é a vida que determina a consciência*” (Marx & Engels, 1845-46/ 2006, p. 26).

Apoiado nos trabalhos de Marx, Vygotsky traz para os quadros da psicologia a importância dos aspectos social, cultural e histórico na formação da consciência. O autor discute a relação complexa entre indivíduo e sociedade, entendendo a consciência como um construto intrinsecamente vinculado à dimensão material/social da vida humana, e que se constrói na atividade mediada. O caráter mediado das funções psicológicas superiores é explicado pelo uso de instrumentos semióticos, que ocorre no universo dos processos psicológicos culturais. Ele se desenvolve em dois planos: “*primeiro como uma forma de cooperação entre as pessoas, como uma categoria coletiva e interpsicológica, depois como meios de comportamento individual, como uma categoria intrapsicológica*” (Vygotsky,

---

<sup>21</sup> Minha tradução. No original: “...*forma especificamente humana do reflejo subjetivo de la realidad objetiva ...producto de las relaciones y mediaciones que aparecen durante la formación y desarrollo de la sociedad*”.

1930/1987, p. 223 apud Leontiev, D., 2005, p. 31)<sup>22</sup>. Isto é, primeiro no social, entre pessoas, como categoria intersíquica; e depois, no psicológico, como categoria intrapsíquica. Esse movimento de passagem do inter e intramental – e vice-versa – ocorre pelo processo de internalização, que implica na (re)construção da estrutura interna (mental) da consciência. Essa internalização possibilita aos indivíduos o controle do próprio comportamento e de seus processos mentais.

Oliveira (2009, p. 28), discutindo essa questão, afirma que:

a consciência pode ser compreendida como processo de constituição do humano e se traduz como uma complexa estrutura que articula as funções psicológicas do sujeito (pensamento / linguagem / memória / percepção / afetividade), os quais articulados entre si compõem a forma do sujeito ser no mundo.

A linguagem, também produzida social e historicamente, é o instrumento fundamental nesse processo constitutivo do sujeito. Reforçando o entendimento sobre a unidade consciência-atividade, Leontiev (1978) enfatiza o caráter coletivo da atividade. O autor vai compartilhar com Vygotsky a ideia de que a essência da consciência está na atividade humana, entendendo que consciência e atividade formam uma unidade dialética. Conforme o autor, a natureza da consciência está nas peculiaridades da atividade humana, no seu caráter objetivo, material, produtivo. Para ele, a questão principal é compreender a consciência “*como produto subjetivo, como forma transfigurada de manifestação das relações sociais, por natureza, que são realizadas pela atividade do homem no mundo objetivo*” (Leontiev, 1983, p. 101)<sup>23</sup>.

O conceito de mediação é também central nos trabalhos desse autor. Para ele, toda atividade humana é mediada por artefatos internos e externos, os quais são criados pelos homens e atuam no controle de seu comportamento. Podem ser signos, linguagem, instrumentos, máquinas e estão sempre associados aos processos culturais e históricos. Nesse enfoque, a mediação se configura como práxis, ou seja, como um momento que articula dialeticamente a operação e a ação.

Também como Vygotsky, Leontiev reconhece os processos de internalização e externalização na formação da consciência, evidenciando sua natureza social. A definição de internalização apresentada pelo autor mostra que a construção da atividade individual se

---

<sup>22</sup> Minha tradução. No original: “*primero como una forma de cooperación entre las personas, como una categoría colectiva e interpsicológica, después como medios de comportamiento individual, como una categoría intrapsicológica*”.

<sup>23</sup> Minha tradução. No original: “*como forma transfigurada de manifestación de las relaciones sociales, por su naturaleza, que son realizadas por la actividad del hombre en el mundo objetivo*”.

realiza sobre a base da atividade coletiva. Explica que, num primeiro momento, a atividade é sempre coletiva (social), externa e possui um sujeito coletivo. Dessa atividade social deriva a atividade individual, ela é sempre construída a partir da atividade prática sensorial e se efetiva no processo de internalização. Para Leontiev, é nesse processo de externalização e internalização que se constitui a consciência. Isto significa que a consciência é o produto subjetivo da atividade dos homens com outros homens e com os objetos (Leontiev, 1978).

Na mesma direção, Sánchez-Vásquez (2007) discute o conceito de atividade intimamente relacionado à consciência. Em seus estudos, destaca que o que diferencia a atividade especificamente humana de qualquer outra é o caráter consciente que a constitui. Ela se caracteriza por uma articulação de atos dirigidos a um objeto com a finalidade de transformá-lo. Tem como ponto de partida o resultado ideal, ou fim, e termina com um resultado ou produto efetivo, real. O caráter consciente da atividade está na antecipação do resultado real, que existe duas vezes, em tempos distintos: em sua existência primeira o resultado real acontece idealmente, como produto da consciência, e os atos desse processo vão se articular ou se estruturar, primeiramente, de acordo com o resultado ideal. Há um movimento intencional para adequar o primeiro ao segundo, isto é, o real ao ideal, o que não significa obter, necessariamente, a duplicação direta de um pelo outro. Ele pode assemelhar-se ou não ao fim de origem, devido às mudanças que sofre no processo de sua realização. Sintetizando, Sánchez-Vásquez (2007, p. 222) define a atividade humana como uma *“atividade que se orienta conforme os fins, e estes só existem através do homem, como produtos de sua consciência. Toda atividade verdadeiramente humana exige certa consciência de um fim, o qual se sujeita ao curso da atividade”*.

Um aspecto que considero ampliar o horizonte de discussão desta pesquisa é sua posição sobre o sentido dado ao *fim* da atividade. Ao conceituar tal construto ele o relaciona à ideia de tomada de posição do sujeito frente à realidade vivida, movido por um querer – *porvir* – que se torna causa de ação e determinação dos atos presentes. Sánchez-Vásquez explica que o *fim*, além de expressar uma necessidade que se satisfaz ao se obter o resultado, significa também uma certa atitude dos sujeitos diante da realidade. Nesse sentido, ao traçar um *fim*, os sujeitos assumem posicionamentos diante de uma situação real, presente. Essa relação de constituição dos *fins* acontece não por meio de uma consciência pura, mas decorrente da consciência de um homem social que não está dissociado de suas condições concretas de vida. Diferentemente dos animais ou outro agente físico, o homem estabelece uma relação de interioridade com seus diferentes atos e com seu produto na atividade.

Trazendo essa discussão para o contexto da sala de aula, várias são as interpretações possíveis que auxiliam na compreensão crítica das condições de produção nesse espaço específico. No que se refere ao presente estudo, reforça-se a ideia central, já mencionada, de se levar em consideração a dimensão sócio-histórico-cultural no fazer cotidiano, entendendo que a maneira como cada aluno, cada professora articula/significa suas ações/modos de agir, e a dos outros, tem relação direta com suas experiências anteriores, isto é, com suas sócio-histórias. Neste sentido, ao se posicionarem conscientemente diante das situações de produção num contexto particular de “Roda de Conversa”, cada aluno e cada professora organiza suas ações, inicialmente, idealizando modos/papéis sobre o que seja participar (objeto da atividade em foco desta pesquisa), pautados em seus sentidos construídos em contextos culturais. Este posicionamento reforça a minha necessidade de analisar criticamente a dinâmica produzida no/pelo fluxo interacional com uma visão ampliada do contexto. Em outras palavras, é preciso perceber os diversos componentes que a constituem (objeto, comunidade, regras e divisão social do trabalho) como um todo unificado, e não como reflexos de comportamentos isolados, fragmentados.

Com base no que foi exposto, destaco, em linhas gerais, alguns aspectos centrais dessa discussão que auxiliam todo professor na compreensão das condições que podem nortear uma práxis transformadora na atividade de ensino-aprendizagem em contexto escolar. São eles:

- a. A compreensão crítica da dimensão social da consciência e seu papel mediador e regulador na produção de novos significados compartilhados no contexto de atividade de ensino-aprendizagem.
- b. A compreensão da dimensão mediada da atividade que acontece predominantemente pela linguagem, por meio do diálogo entre alunos/professora, alunos/alunos na constituição/produção de sujeitos e conhecimento. Nessa interpretação, ressalta-se a importância de se reconhecer a linguagem como constitutiva tanto da consciência quanto do desenvolvimento humano.
- c. A compreensão do processo de internalização e externalização como um mecanismo de controle, pelos alunos, de suas ações no desenvolvimento da atividade ensino-aprendizagem. Uma das possíveis implicações desse aspecto no trabalho de sala de aula é a de permitir à professora ações de ensino que promovam a ampliação e o fortalecimento da autonomia desejada dos alunos na produção conjunta de conhecimento, assim como do controle de sua própria aprendizagem e de sua ação no mundo.

Apresentada a questão sobre consciência, abordo a seguir o conceito de significação. Recuperando o que foi mencionado ao final da seção 2.2., a mudança de totalidades implica na atividade de significação dos indivíduos em contextos sócio-histórico-culturalmente organizados. É objetivo da próxima seção discorrer sobre tal construto, com a intenção de melhor compreender o processo que envolve alunos e esta professora na (re)significação de seus modos de agir/papéis no contexto da atividade “Roda de Conversa”, evidenciando-se o papel da linguagem. Essa (re)significação pode ser entendida como uma transformação das circunstâncias da vida cotidiana – mudança de totalidades nas palavras de Newman e Holzman (2002) –, pois objetiva estabelecer uma ruptura com determinados padrões interacionais tradicionalmente postos a esses participantes.

### **2.3. Sentidos (tema) e significados (significação): a perspectiva dialógica da linguagem**

Nos estudos de Vygotsky (1934/2001), o signo, é entendido como instrumento mediador e constituidor da atividade mental, uma forma de interação social. Enfatizando as origens sociais dos processos mentais individuais, o autor elege a palavra como signo por excelência. Nessa perspectiva, seus estudos vão se concentrar no sistema de signos da linguagem, reconhecendo o caráter comunicativo, de contato social, como sua função primária.

Vygotsky (1995, p. 83 apud Smolka, 2004, p. 41), explica:

Um signo é sempre, originariamente, um meio/modo de interação social, um meio para influenciar os outros e só depois se torna um meio para influenciar a si próprio...(O signo) é o próprio meio/modo de articulação das funções em nós mesmos, e poderemos demonstrar que sem esse signo o cérebro e suas conexões iniciais não poderiam se transformar nas complexas relações, o que ocorre graças à linguagem.

Destacando o papel do signo como uma ferramenta (psicológica) produzida nas relações sociais, em determinadas condições históricas, o autor coloca em discussão as correntes psicológicas de sua época que entendiam a significação como uma relação abstrata, entre signos, desvinculada de qualquer relação com a atividade prática dos homens.

Nessa interpretação, a significação é organizada por meio de duas referências semióticas: sentido e significado. Vygotsky (1934/2001) faz uma diferenciação entre ambos, mostrando que o significado se refere ao conteúdo mais estável, produzido na comunidade em que ele é utilizado. Liberali (2006) auxilia no entendimento dos conceitos, ao afirmar que o

*significado* é produzido no encontro entre as zonas de instabilidade dos *sentidos* de diferentes seres humanos. E desse encontro, *significados* são produzidos e muitas vezes cristalizam-se e perpetuam-se historicamente.

O *sentido*, por sua vez, possui formação dinâmica que lhe confere fluidez e zonas variadas de estabilidade, assumindo um caráter mais individual e afetivo. Ele é o resultado do *significado*, mas não é fixado por ele. Por ser um todo complexo que apresenta várias zonas de estabilidade desiguais, o *sentido* predomina sobre o *significado*. O *sentido* pode ser modificado conforme o contexto em que se realiza: grosso modo, diferentes cenários possibilitam a emergência de diferentes *sentidos*.

Ao discutir a significação na perspectiva vygotskyana, Smolka (2004) sublinha como uma posição inovadora a articulação do conceito às condições materiais de produção (de significações). De acordo com a pesquisadora, essa articulação viabiliza novos modos de compreender a significação como atividade humana, como prática social, cujos sujeitos são afetados pela produção e produto da própria atividade socialmente organizada, culturalmente produzida e historicamente situada. Há uma esfera que envolve a dimensão orgânica (sensações, emoções) e outra que diz respeito aos indivíduos-em-relação.

Do seu ponto de vista, o signo, como produção humana, opera em diferentes funções: a de mediador (funciona entre, remete a), a de operador (faz com que seja) e a de conversor (transforma em funções mentais) as relações sociais. Como instrumento psicológico, ele afeta e transforma os sujeitos, que vão sendo redimensionados na esfera do simbólico. Smolka (2004, p. 41-42) esclarece:

O signo, como aquilo que se produziu e estabilizou nas relações interpessoais, age, repercute, reverbera nos sujeitos. Tem como características a impregnação e a reversibilidade, isto é, afeta os sujeitos nas (e na história das) relações.

Como observa a pesquisadora, há um processo de afecções e transformações nos sujeitos, decorrente das interações mediadas semioticamente. Uma vez afetados e transformados pela sua própria produção, os indivíduos passam a se organizar, não exclusivamente pela esfera biológica, mas, também, e principalmente, pela esfera do simbólico. Considerando-se que os signos modificam as relações entre as funções psicológicas e a ação dos homens no mundo objetivo, torna-se necessário compreender esse movimento de transformação, buscando suas evidências nas relações de produção de conhecimento entre os participantes da atividade crítico-colaborativa.

Trazendo essa discussão para a sala de aula com foco na atividade “Roda de Conversa” e com o objetivo de observar a divisão de trabalho, temos, entre os participantes, uma multiplicidade de agir/pensar sobre o que significa “ser aluno” e “ser professora”, isto é, quais os papéis que assumimos, compartilhamos na produção de novos significados. Na trama das interações, num primeiro momento, o que predomina é a apreensão individual que cada interagente tem do que significa “ser aluno” e “ser professora” no contexto determinado. Nas interações estabelecidas vêm à tona as experiências historicamente acumuladas de cada um – sentido pessoal –, que entram em movimentos de colisão e fusão na busca de uma zona estável – significado – de compreensão para o grupo.

Liberali (2006) observa que na relação com o outro através de significados que possam compartilhar sobre um determinado “conceito” (sentido pessoal), os indivíduos mobilizam formas de se entenderem mutuamente (selecionam, adequam, reduzem quantidades de informações...), uns com os outros. Nessa dinâmica de (re)significações acontece o movimento de expansão nos sujeitos, uma vez que assumem algumas características do sentido dos outros.

Na mesma direção de Vygotsky (1930/1988; 1934/2001), Bakhtin/Volochinov (1929/1988) e Bakhtin (1952-53/1992) destacam a natureza semiótica da atividade mental humana, afirmando que a realidade do psiquismo é a realidade dos signos. Porém, diferentemente de Vygotsky, Bakhtin/Volochinov vão destacar as relações dialógicas como o lugar de produção da significação.

Bakhtin/Volochinov (1929/1988) definem tema<sup>24</sup> como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação. Ele é não reiterável e determinado tanto pelos elementos verbais que compõem a enunciação quanto os não verbais, pois sua concretude está implicada no instante histórico em que é produzido. No interior do sentido, surge o significado que, diferente do tema, é reiterável e idêntico cada vez que é proferido. Nessa interpretação, sentido e significado encontram-se inter-relacionados: o primeiro constitui-se como estágio superior da capacidade real de significar; o significado, por sua vez, “*é um potencial uma possibilidade de significar no interior de um sentido concreto*” (Bakhtin/Volochinov, 1929/1988, p. 121), que possui estabilidade e identidade provisórias. E é nessa estabilidade provisória que o sentido se apoia para constituir-se como tal.

---

<sup>24</sup> Como apontam Liberali (2006) e Cereja (2006), os termos tema e significação utilizados por Bakhtin/Volochinov aproximam-se de sentido (tema) e significado (significação) utilizados por Vygotsky. Nessa direção, utilizarei o termo sentido e significado também na abordagem bakhtiniana.

Vale acrescentar que, para esses autores, só a compreensão ativa e responsiva nos permite apreender o sentido. Compreender ativamente a enunciação de outrem pressupõe “*orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente ... é fazer corresponder uma série de palavras nossas a cada palavra da enunciação que estamos no processo de compreender ... formando uma réplica ...*” (Bakhtin/Volochinov, 1929/1988, p. 131-132). Como sustentam os autores, a compreensão da enunciação não se dá de maneira passiva pelo interlocutor, mas envolve um processo ativo em que se opõe “*à palavra do locutor uma contra palavra*” (op. cit., p. 132).

Outro elemento que constitui a significação diz respeito ao acento apreciativo, que se realiza por meio de entoações expressivas, determinadas pela situação social imediata da enunciação. Por essa interpretação, uma mesma palavra pode adquirir diferentes sentidos, de acordo com a entoação expressiva (Bakhtin/Volochinov, 1929). Nesse contexto, a apreciação tem um papel ativo na mudanças de significados, como explicam os autores:

Os novos aspectos da existência, que foram integrados no círculo do interesse social, que se tornaram objetos de fala e da emoção humana, não coexistem pacificamente com os elementos que se integraram à existência antes deles; pelo contrário, entram em luta com eles, submetem-nos a uma reavaliação, fazem-nos mudar de lugar no interior da unidade do horizonte apreciativo. Essa evolução dialética reflete-se na evolução semântica. Uma nova significação se descobre na antiga e através da antiga, mas a fim de entrar em contradição com ela e de reconstruí-la (Bakhtin/Volochinov, 1929/1988, p. 136).

Os conceitos de sentido e significado são importantes para este trabalho na medida em que eles possibilitam entender como as concepções dos participantes sobre ser aluno, ser professora no agir colaborativo crítico em contexto de “Roda de Conversa” vão se modificando ao longo da condução da pesquisa.

Nos trabalhos de Bakhtin/Volochinov (1929/1988) as relações de sentido que se estabelecem entre enunciados caracterizam a natureza dialógica da linguagem. Aprofundando o conceito, encontramos os princípios de alteridade e exotopia que auxiliam na compreensão da constituição de nossos modos de agir crítico-colaborativos – de alunos e da professora-pesquisadora – no contexto de “Roda de Conversa”. É, pois, na trama dos discursos decorrentes, que encontros e desencontros de valores e visões de mundo entram em cena, abrindo a possibilidade para o compartilhamento de novos significados.

Partindo do mesmo pressuposto de Vygotsky (1934/2001), de que a linguagem é constitutiva do humano e que possui natureza social e semiótica, Bakhtin/Volochinov (1929/1988) apresentam o conceito de dialogismo. Ao discutir a natureza dialógica da

linguagem, aparece fortemente marcada, em seus trabalhos, a ideia de diálogo como um espaço de interação das vozes. Como explica Fiorin (2006, p. 19), todo discurso é “*inevitavelmente ocupado, atravessado pelo discurso alheio*”, isto é, repleto de transmissões, interpretações das palavras de outrem.

A unidade da língua é a enunciação, produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, sob determinado contexto social e histórico. Na enunciação, há sempre outras vozes além das do interlocutor, como explicitam os autores: “*em cada palavra há vozes, vozes que podem ser infinitamente longínquas, anônimas, quase despersonalizadas*” (Bakhtin, 1952-53/1992, p. 293), funcionando como uma réplica do diálogo social, que reflete e refrata as relações e lutas sociais.

Todo enunciado constitui-se sempre a partir de outro enunciado: sem a presença de um outro a quem o discurso se refere e responde não há linguagem, isto é, não há possibilidade do evento discursivo. Como explica Faraco (2003, p. 64):

para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico (ou de qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, tenha fixado a posição de um sujeito social... estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significação responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas.

Nessa interpretação, ao enunciar tomamos uma posição social avaliativa frente a outras posições sociais avaliativas: nossos enunciados, por assim dizer, emergem de um determinado contexto social repleto de valores (Faraco, 2003). Isso significa que os enunciados dos sujeitos carregam, em si, crenças, modos de pensar, ideias que despontam numa determinada sociedade e são absorvidas pela comunicação cotidiana (Bakhtin/Volochínov, 1929/1988). Imersos numa corrente de comunicação, os enunciados comunicam com outros: respondem, refutam, complementam-se. Eles são respostas a outros já ditos e que ainda estão por dizer. Entretanto, a perspectiva dialógica não se resume à comunicação interpessoal, entre locutores e ouvintes, mas leva em consideração também as relações com outros enunciados ditos em outras épocas e contextos diversos, e com o próprio sistema de língua já existente.

Motta (2009) afirma que ao entrarem nessa corrente ideológica – a corrente do discurso – os sujeitos participantes do diálogo passam a construir suas visões de mundo e suas próprias subjetividades. Como asseveram Bakhtin/Volochinov (1929/1988, p. 113): “*Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra defino-me em relação ao outro*”. No movimento de compreensão ativa e responsiva estabelecido na

interação verbal, ambos – locutor e interlocutor – vão se constituindo mutuamente.

Os conceitos de alteridade e exotopia completam, junto com o de dialogismo, o entendimento do indivíduo que se constrói na linguagem. Citando Geraldi (2003), a autora traz à cena o conceito de alteridade, asseverando que o sujeito bakhtiniano se constitui na relação com o Outro: “*a alteridade pressupõe o Outro como existente e reconhecido pelo eu como Outro que não-eu*” (Geraldi, 2003 apud Motta, 2009, s/p). Nesse sentido, ela sinaliza que o Outro é quem delimita e constrói o espaço de atuação do eu no mundo, proporcionando seu acabamento: “*O eu existe a partir do diálogo com os outros, precisando deles para poder tomar forma e consciência de si mesmo*” (Motta, 2009, s/p). Amorim (2006), corrobora para o entendimento do sentido de acabamento presente nas discussões sobre dialogismo, alteridade e exotopia. Faz-se necessário ressaltar que o sentido dado não é o “*de aprisionamento, ao contrário, é um ato generoso de quem dá de si. Dar de sua posição, dar aquilo que somente sua posição permite ver e entender*” (Amorim, 2006, p. 96-7).

Retomando a discussão de Motta (2009), trata-se de um processo dialético, feito de idas e vindas, de conflitos e tensões. Não há uma continuidade linear na constituição da subjetividade, uma identidade em si mesmo, uma vez que o *Eu* encontra-se imerso na alteridade de seu próprio discurso e no diálogo com as outras vozes.

Nos estudos de Bakhtin (1952-53/1992), o princípio de responsividade aparece implicado na ideia de alteridade. Geraldi (2004, p. 299), corrobora no entendimento dessa colocação ao afirmar que:

a responsividade abarca, contém, implica necessariamente a alteridade perante a qual o ato responsável é uma resposta. Somos cada um com o outro na irrecusável continuidade da história. Buscar nos eventos, nas singularidades, nas unidades dos atos desta caminhada como se realizam as “respostas responsáveis” é um modo de reencontrar os deslocamentos imperceptíveis na construção continuada dos valores, dos sentidos que regem, mas que se fazem na existência.

Imbricada aos princípios de dialogia e alteridade encontra-se a exotopia. Definindo etimologicamente a palavra, “*ex*” significa fora e “*topo*” lugar; dessa maneira pode-se chegar ao entendimento de que exotopia é o desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior. Na obra de Bakhtin (1952-53/1992), esse princípio é desenvolvido a partir do que o autor denomina por excedente de visão. Para o autor, nós só conseguimos nos olhar por inteiro sob o olhar do outro. Dessa maneira, estamos sempre afetados pelo olhar do outro, de fora, distanciados de nós num espaço e tempo.

O excedente da minha visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a

originalidade. Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento (Bakhtin, 1952-53/1992, p. 4).

Para esta pesquisa, o conceito de dialogismo permitiu compreender as maneiras pelas quais as vozes dos participantes (alunos e professora-pesquisadora) entram em contato para a promoção de um contexto colaborativo nas “Rodas de Conversa”. Isto significa alunos e professora-pesquisadora apropriando-se desse lugar/tempo específico como o espaço do “nós”, em que as ideias são elaboradas “*entre nós*” e não “*em nós*”. A fim de demonstrar como o movimento dialógico foi se constituindo, focalizei a alternância de turnos e os discursos autoritário e persuasivo.

Os conceitos de alteridade e responsividade também foram utilizados para definir os padrões colaborativos da roda. A alteridade foi identificada nas ações que permitem verificar que as crianças conseguem levar em conta a posição do outro no processo de produção de novos significados, bem como de colocar-se num relação de compreensão mútua diante das questões que o grupo busca resolver, desenvolvendo sua capacidade de agir na transformação do objeto de discussão.

A responsividade foi examinada nos turnos interacionais em que as crianças assumem posições diante das colocações apresentadas pelos parceiros do diálogo.

#### **2.4. A colaboração crítica no contexto da “Roda de Conversa”**

Esta seção trata da colaboração crítica como uma possibilidade de organização de novos modos de agir/produzir conhecimento dos alunos e de sua professora em uma sala de educação infantil. O foco está na produção compartilhada de novos significados, evidenciada por meio da organização argumentativa estabelecida entre os participantes. O pressuposto central é de que a produção de conhecimento, por meio da colaboração crítica, cria a possibilidade, na atividade “Roda de Conversa”, de os participantes construírem/assumirem modos de ação/participação que permitam a ampliação de seu repertório cognitivo e emocional. Para tanto, é essencial o questionamento, que promove a negociação, a parceria, o diálogo, a responsabilização, a confiança mútua, o respeito e a escuta à fala do outro, abrindo espaço para a criatividade – a criação do novo.

Um segundo pressuposto, também central, é de que o contexto colaborativo pode promover o exercício efetivo de ações mais democráticas de alunos e professora. Essa postura pode levar à transformação das relações.

Refletindo sobre tais pressuposições, um dos aspectos a serem examinados é a importância do meu papel como professora na constituição do contexto de colaboração. Nesse sentido, cabe-me compreender as implicações da organização discursiva na produção de conhecimento e orientar minhas ações com a intenção de promover o diálogo colaborativo, orientado para que as diferentes vozes apareçam e sejam ouvidas em sua totalidade. Isto é, que sejam ouvidas suas culturas, suas linguagens, suas historicidades específicas, como coloca Freire (1994), e, a partir do embate e das contradições, se construam novos significados. Essa condição faz-se necessária para o encorajamento à participação e à responsabilização dos alunos, na construção conjunta de significados compartilhados.

Ao buscar na literatura, encontrei diversos pesquisadores que examinam a colaboração no processo de produção de conhecimento (e.g. Magalhães, 1994; Cole e Knowles, 1993; John-Steiner, 2000) em diferentes situações: de sala de aula, de formação de professores, nas chamadas comunidades de conhecimento, entre outros. Esses estudos, de matriz vygotskyana, reconhecem a centralidade do aspecto social e da linguagem nos processos de constituição/organização do pensamento humano, tomando-os como fundamentos na explicitação dos contextos colaborativos.

John-Steiner (2000) afirma que os esforços colaborativos são processos dinâmicos e mutáveis em que os indivíduos assumem riscos emocionais e intelectuais, para construir mutualidade e interdependência produtiva, com vistas a desenvolver uma visão compartilhada, bem como a atingir conjuntamente resultados negociados.

Partindo do entendimento da centralidade do social e da linguagem no processo de desenvolvimento humano, a autora defende que o ser humano numa atividade nova, partilhada, aprende pela/na consequência de suas ações e de seus parceiros. Enfatizando a interdependência dos sujeitos no processo de desenvolvimento, entende que por meio das ações compartilhadas consegue-se uma transcendência dos limites biológicos, do tempo, do meio, que aparecem, num primeiro momento, circunscritos nas limitações e nos talentos do indivíduo isolado. Nesse movimento de transcendência, reforçando seu alinhamento com os estudos vygotskyanos, a autora salienta o papel da linguagem como um instrumento fundamental na criação compartilhada de novos significados.

Ao examinar o contexto colaborativo/criativo, embasada no conceito de ZPD (Vygotsky, 1930/1988), John-Steiner (2000, p. 187) argumenta que os processos mediacionais

constituídos por meio da colaboração possibilitam aos participantes a criação de uma zona mútua de desenvolvimento proximal. Isto é: “(...) *o contexto de colaboração proporciona uma relação mútua dentro da zona de desenvolvimento proximal em que os participantes têm a possibilidade de ampliar seu repertório de expressão cognitiva e emocional*”.<sup>25</sup>

Tal afirmação amplia os horizontes de reflexão sobre os aspectos que envolvem o processo ensino-aprendizagem e reforça a necessidade de se intensificarem as investigações sobre a colaboração no contexto da sala de aula.

O significado de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) que está sendo compartilhado neste trabalho é o organizado e discutido por Vygotsky e pelos pesquisadores que avançaram nessa discussão (John-Steiner, 2000; Newman e Holzman, 2002; Magalhães, 2010; Magalhães e Liberali, 2009). Desse modo, compreendo a ZPD como uma forma particular de interdependência humana (John-Steiner, 2000) que se estabelece numa zona de confiança, mas também de conflito, em que os interagentes compartilham a produção de conhecimento que está em discussão. Esse processo envolve a escuta, as retomadas uns aos outros, “*para concordar, partilhar pensamentos, ideias, conflitos, compreensões*” (Magalhães, prelo), criando ZPDs mútuas forjadas na colaboração.

Em Magalhães (1994; 2004; 1998/2007), o conceito aparece fortemente embasado na teoria vygotskyana sobre aprendizagem e desenvolvimento (mediação, zpd, o papel da linguagem), nos estudos de Bakhtin sobre linguagem (gêneros, dialogismo, multivocalidade) e nos fundamentos apresentados na reflexão crítica (consciência do próprio discurso). Para a pesquisadora, colaborar significa:

agir no sentido de possibilitar que os agentes participantes tornem seus processos mentais claros, expliquem, demonstrem, com objetivo de criar, para os outros participantes, possibilidades de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação. Implica, assim, conflitos e questionamentos que propiciem oportunidades de estranhamento e de compreensão crítica (Magalhães, 2004, p. 75).

Nesse sentido, a colaboração aparece intimamente associada à contradição, que se organiza linguisticamente pela argumentação. Isso porque, marcada pela contraposição e justificação de pontos de vista, a referida organização discursiva permite aos participantes criarem espaços de interlocução em que sentidos são negociados e significados são compartilhados. Tal perspectiva é denominada de colaboração crítica. Faz-se necessário dizer que a argumentação está sendo entendida como um instrumento de negociação dos

---

<sup>25</sup> Minha tradução: No original: “(...) the collaboration context provides a mutual zone of proximal development where participants can increase their repertory of cognitive and emotional expression”.

participantes, que visa ao compartilhamento de novos significados e não ao puro convencimento. As questões sobre a argumentação e sua implicação na constituição do processo colaborativo serão apresentadas adiante.

Discutindo o contexto colaborativo sob a perspectiva de Magalhães, pode-se dizer que alunos e a professora encontram-se em igual possibilidade de apresentarem suas ideias e pontos de vistas a respeito do objeto a ser construído (conceitos; procedimentos de trabalho; projetos de estudo...), de questionarem suas ações e as dos seus companheiros, construindo uma postura de corresponsabilidade na produção conjunta. Isto implica aceitar a alternância de papéis entre os agentes participantes como condição para a produção compartilhada. No caso desta investigação, significa compreender que há domínios diferenciados com relação aos modos de agir/participar do processo produtivo que envolve o movimento negociado de sentidos e significados e o protagonismo de alunos, bem como o meu, na realização/condução das ações no processo de produção. Se os conteúdos escolares como verdades absolutas, a centralidade das decisões, os procedimentos de trabalho e as expectativas do que se quer ensinar-aprender forem mantidos nas minhas mãos, manter-se-á o cerceamento à participação e à formação crítica e reflexiva dos meus alunos.

Explicitando esse ponto de vista, Magalhães aponta (1998/2007, p. 91):

o processo colaborativo não implica que todos os participantes tenham a mesma “agenda” ou o mesmo poder institucional ou de saber, mas que tenham possibilidades de apresentarem e negociarem suas representações e valores e de entenderem as interpretações dos envolvidos.

Discutindo a colaboração, Ninin (2006), apresenta cinco princípios norteadores para o seu desenvolvimento:

- **responsividade** – cada participante assume as diferentes visões que explicita para o grupo;
- **deliberação** – cada interagente oferece argumentos e contra-argumentos para as questões discutidas, apoiando-se em evidências e mantendo-se firme em suas posições até que encontre razões fundamentadas para mudar de opinião;
- **alteridade** – cada participante desenvolve a capacidade de se colocar no lugar do outro valorizando e convivendo com as diferenças, em busca da complementaridade e da interdependência;
- **humildade e cuidado** – cada interagente deixa de se preocupar com posicionamentos pessoais, voltando-se àquilo que for de interesse do grupo.
- **mutualidade** – o grupo, e cada um, reconhece a necessidade de participação de todos

os envolvidos.

Cole e Knowles (1993) também nos auxiliam nessa compreensão, ao colocar que a verdadeira colaboração resulta de envolvimento negociados e de acordo mútuo entre os participantes.

Reforçada a necessidade de compreender a colaboração crítica como uma condição necessária no processo de produção de conhecimento em sala de aula, discuto, a seguir, a argumentação como central para a colaboração crítica.

#### **2.4.1. A Argumentação na organização da linguagem da colaboração crítica**

Como afirma Navega (2005), a argumentatividade vem sendo debatida desde a antiguidade grega. A questão central que tem orientado as discussões diz respeito à sua intencionalidade nas práticas discursivas entre as pessoas. Para o autor, muitos teóricos enfatizam que a finalidade dessa organização de linguagem é a persuasão, sustentando a ideia de que argumentar é uma forma de vencer um oponente durante um debate.

Mosca, por sua vez, considera que a argumentatividade está presente em toda e qualquer atividade discursiva do ser humano. Para a autora, argumentar significa “*considerar o outro como capaz de reagir e de interagir diante de propostas e teses que lhe são apresentadas*” (Mosca, 2004, p. 17). É reconhecê-lo e qualificá-lo para o exercício da discussão, do entendimento, por meio do diálogo. Nessa abordagem dialógica da argumentação, o contexto da situação em que os discursos são produzidos é considerado como um componente fundamental para a produção de sentidos dos participantes com vistas ao estabelecimento da concordância mútua. A linguagem se destaca como um “... *instrumento não só de informação, mas basicamente de **argumentação** e esta, por sua vez, se dá na comunicação e **pela** comunicação, razão pela qual a argumentação é sempre situada, dando-se basicamente num processo de diálogo, isto é, num contato entre sujeitos*” (Mosca, 2004, p. 27, ênfase adicionada).

Koch (1984) reforça a abordagem supracitada ao afirmar que a interação social, por meio da linguagem, se caracteriza fundamentalmente pela argumentatividade. Isto porque, dotado de razão e vontade, o homem pensa, julga, avalia constantemente, buscando influir no comportamento do outro ou fazer com que o outro compartilhe de suas ideias e opiniões. Ao elaborar o seu discurso, ele mobiliza ações verbais intencionais na direção de uma

determinada conclusão. Para a autora não há neutralidade no discurso: “*a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia*” (Koch, 1984, p. 19).

Discutindo a intencionalidade da linguagem, a autora ressalta que cada enunciação comporta uma multiplicidade de significações, uma vez que, ao produzir um enunciado, a intenção dos falantes pode ser das mais variadas possíveis. Para se compreender uma enunciação é necessário se apreender as intenções do falante, que são determinadas pelo sentido do enunciado, que “*se constitui, também, pelas relações interpessoais que se estabelecem no momento da enunciação, pela estrutura desse jogo de representações em que entram o locutor e o alocutário, quando na e pela enunciação atualizam suas intenções persuasivas*” (Koch, 1984, p. 24-25).

Ao debater o uso cotidiano da argumentação, Abreu (2006) sustenta que o senso comum entende o argumentar como a habilidade de vencer alguém, forçá-lo a submeter-se à nossa vontade. Numa perspectiva contrária, assevera que argumentar é, em primeiro lugar, “*saber integrar-se ao universo do outro, é obter aquilo que queremos, mas de modo cooperativo e construtivo, traduzindo nossa verdade dentro da verdade do outro*” (Abreu, 2006, p. 10). Nesse enfoque, o autor fala de uma argumentação implicada à ideia de gerenciamento de relações e de informações. Isto é, argumentar pressupõe uma dupla orientação, voltada tanto para o plano da razão (informação) – mobilizando um agir para o convencimento –, quanto para o plano das emoções – mobilizando um agir persuasivo –, que sensibiliza o outro a fazer alguma coisa que desejamos que ele faça. Como bem discute Ditrich (2008), essa dicotomia parece sustentar-se nos princípios racionalistas, separando o homem em duas entidades distintas: uma racional e a outra afetiva. O autor destaca que tal posição parece revelar uma fragilidade teórica e metodológica no interior da própria linguagem, que é simultaneamente técnica, emotiva e representacional.

Para Navega (2005) a argumentação assume um outro sentido, que é o de promover a produção conjunta de novos conhecimentos. O foco não está em quem ganha ou em quem perde o debate, mas na organização de uma argumentação colaborativa que faz as ideias interagirem, colocando-as em contato e, frequentemente, em conflito, para promover a ampliação de conhecimento para todos. Nessa direção o autor afirma que “*um grupo de pessoas argumentando civilizadamente faz emergir um sistema (uma sociedade) capaz de gerar mais conhecimento do que a soma dos conhecimentos de cada participante*” (Navega, 2005, p. 28).

Na mesma direção, Liberali (2006) discute a argumentação implicada às situações para a colaboração entre parceiros, ou seja, para a construção de saberes compartilhados a

partir de “*situações desafiadoras que pressupõem a superação das restrições de forma conjunta*”. Nesse enfoque a argumentação é discutida como instrumento na produção compartilhada de significados (Liberali, 2006; Magalhães e Liberali, 2009). Tal organização da linguagem orienta a produção compartilhada de significados criativos que acontece de maneira negociada discursivamente. O foco é “*superar perspectivas dogmáticas e/ou autoritárias advindas tanto dos sentidos pessoais como dos significados historicamente cristalizados*” (Liberali, 2006).

Magalhães (prelo), como já apontado neste estudo, identifica a argumentação como a linguagem da colaboração crítica. Nessa perspectiva, argumentar com foco em contradições e conflitos permite a cada participante entender, questionar, clarificar a sua ideia, analisar a sua posição e a dos outros, fazendo avançar a compreensão dos interagentes na produção criativa de sentidos e significados (Magalhães e Liberali, 2009; Magalhães, 2010, prelo).

Bronckart colabora com essa discussão ao afirmar que o raciocínio argumentativo implica na existência de uma tese supostamente admitida, a respeito de um dado tema. Dados novos são propostos a partir da tese apresentada, tornando-se objetos de um processo de inferência responsável por direcionar uma nova conclusão ou uma nova tese. Segundo o autor, algumas justificações ou suportes vão apoiando o movimento argumentativo durante o processo de inferência. Ele pode também ser moderado ou freado por restrições. “*É do peso respectivo dos suportes e das restrições que depende a força da conclusão*” (Bronckart, 1999, p. 226).

O autor apresenta o protótipo da sequência argumentativa como uma sucessão de quatro fases:

- 1) fase das **premissas (ou dados)** – em que se propõe uma constatação inicial;
- 2) fase de **apresentação dos argumentos** – elementos que orientam para uma conclusão provável que podem ser apoiados por regras gerais, lugares comuns, etc.;
- 3) a fase da **apresentação dos contra-argumentos** – que operam uma restrição em relação à orientação argumentativa ou aos argumentos apresentados, que podem ser refutados ou apoiados por regras gerais, lugares comuns, exemplos, etc.;
- 4) fase de **conclusão (ou de nova tese)** – em que se faz uma integração dos argumentos e contra-argumentos.

Como aponta Liberali (2009) baseada nas discussões de Bakhtin/ Volochinov (1929) a linguagem argumentativa pode configurar-se por meio de um discurso internamente

persuasivo ou de autoridade. Com a intenção de compreender um pouco mais essa discussão tomamos os estudos de Bakhtin (1934-35/1998) para abordar os conceitos mencionados.

De acordo com o filósofo da linguagem, as palavras dos outros não possuem apenas um caráter de transmissão de informações, ideias, regras etc., mas constituem a base da postura ideológica do homem perante o mundo. Essas palavras que nos colocam em contato com o mundo ideológico são de duas naturezas: a da palavra autoritária e a da palavra internamente persuasiva. A palavra autoritária (religiosa, política, moral, a palavras dos pais, dos professores, etc.) não opera com a persuasão interior para a consciência, enquanto que a palavra internamente persuasiva não se submete a qualquer autoridade, sendo muitas vezes desconhecida socialmente e até mesmo privada de legalidade.

A palavra autoritária exige o reconhecimento e a assimilação do sujeito, impondo-se a ele. Está intimamente ligada ao passado hierárquico, já reconhecida nesse. É uma linguagem sacralizada, por assim dizer, pois vinculada à autoridade se distingue e se isola, impossibilitando mudanças de sentido. Ela institui o reconhecimento prévio e uma certa distância, com a qual o indivíduo se relaciona de modo absoluto: ou a aceita integralmente ou a recusa por inteiro. Não há possibilidade de compreensão da palavra autoritária por meio das próprias palavras. Com ela, não há discussão; há somente o reconhecimento e assimilação sem questionamento.

Enquadrada num determinado contexto, sua estrutura semântica se torna acabada e monossêmica. Nessa direção:

O discurso autoritário exige nosso reconhecimento incondicional, e não absolutamente uma compreensão e assimilação livre em nossas próprias palavras. Também ela não permite qualquer jogo com o contexto que a enquadra, ou com seus limites, quaisquer comutações graduais ou móveis, variações livres criativas e estilizantes. Ela entra em nossa consciência verbal como uma massa compacta e indivisível, é preciso confirmá-la por inteiro ou recusá-la na íntegra. Ela se incorpora indissolúvelmente à autoridade – o poder político, a instituição, a personalidade – com ela permanece e com ela cai. Não se pode separá-la: aprovar um, tolerar o outro, recusar totalmente o terceiro. Por isso também a distância em relação à palavra autoritária permanece constante em toda sua extensão; é impossível aqui o jogo de distância – convergência e divergência, aproximação e distanciamento (Bakhtin, 1934-35/1998, p. 144).

Por outro lado, Bakhtin (1934-35/1998) define a palavra internamente persuasiva como a palavra ideológica, determinante para o processo de transformação ideológica da consciência individual. Para o autor, num processo gradual e lento, a palavra do sujeito vai reconhecendo e assimilando a palavra dos outros, entrelaçando-se com ela. Esse entrelaçamento com a palavra do outro, organiza, do interior, as palavras do indivíduo,

fazendo despertar o seu pensamento e a sua palavra autônoma, em vez de permanecer numa situação de isolamento e imobilidade. Cada palavra é compreendida pelo ouvinte fazendo surgir uma nova palavra sua em resposta. Porém, ela não é só interpretada pelo indivíduo, mas continua a se desenvolver livremente, adaptando-se ao novo material e aos novos contextos. Ela avança e ingressa num inter-relacionamento tenso e conflituoso com as outras palavras interiormente persuasivas. Nesse sentido o autor nos diz:

Nossa transformação ideológica é justamente um conflito tenso no nosso interior pela supremacia de diferentes pontos de vista verbais e ideológicos, aproximações, tendências, avaliações. A estrutura semântica da palavra interiormente persuasiva não é terminada, permanece aberta, é capaz de revelar sempre todas as novas possibilidades semânticas em cada um dos seus novos contextos dialogizados (Bakhtin, 1934-35/1998, p. 146).

É na atitude compreensiva do ouvinte que a palavra internamente persuasiva se constitui, cada palavra por ele compreendida faz surgir uma nova palavra em sua resposta, prosseguindo com a palavra do outro, penetrando no seu sentido ideológico, questionando-a, acrescentando-lhe novos contornos, transformando-a. Pode-se dizer que os enunciados daquele que fala carregam em si a interação e o conflito entre suas próprias palavras e as do outro. Para Bakhtin (1934-35/1998, p. 92), essa orientação dialógica é própria de qualquer discurso vivo: “*o discurso como que vive na fronteira do seu próprio contexto e daquele de outrem*”.

E é a luta entre a palavra autoritária e a palavra internamente persuasiva com eventual prevalência de uma sobre a outra que determinará o grau de domínio da palavra do outro sobre o sujeito e suas possibilidades de libertação desse domínio. Posicionando essa discussão no contexto de sala de aula, pode-se dizer, com base nos estudos de Liberali (2006), que a argumentação desempenha um importante papel no processo de produção de significados nas relações ensino-aprendizagem, que levam ao desenvolvimento de alunos e professores.

Na seção a seguir, discuto a argumentação em sala de aula e seu papel na constituição do contexto crítico-colaborativo.

#### ***2.4.2. A argumentação no contexto da sala de aula e sua implicação na constituição do contexto crítico-colaborativo***

Como discutido na seção anterior, a organização argumentativa no contexto crítico-colaborativo é vista como importante instrumento de negociação entre os participantes na

produção compartilhada de novos significados. Associada aos valores de respeito à vez e à voz do outro, à “*igual possibilidade de negociação de responsabilidades através de mútua concordância*” (Magalhães, 1998/2007, p. 89) e à criação de um espaço de constituição do “nós”, possibilita a produção de ZPD mútua (John-Steiner, 2000, p. 188) em parceria. Ou seja, por entrelaçar processos de caráter social e individual, essa organização discursiva pode promover, como apontam John-Steiner e Magalhães, condições necessárias para que transformações nos modos de agir/participar de alunos e professores no processo ensino-aprendizagem aconteçam.

Ampliando ainda mais o horizonte da discussão, posso dizer que tal condição de produção possibilita uma compreensão crítica das relações de autoridade e poder, norteadas pela ideia de justiça social em outros contextos da nossa sociedade.

A tradição escolar, no que diz respeito à prática discursiva da sala de aula, tem revelado certa desvalorização do discurso argumentativo na produção de novos significados. Diversos estudos apontam para a necessidade de se repensar essa dinâmica discursiva, deixando evidente sua importância para a melhoria da qualidade das relações no processo ensino-aprendizagem. Pontecorvo (2005), examinando tal questão, constata que os contextos de conflito de opiniões para explicar e argumentar não têm sido utilizados na escola para fins de aprendizagem. Nas trocas verbais orientadas pelo adulto, a autora salienta que, em geral, não são previstos momentos de real discussão, e, portanto de possíveis conflitos. Como explica a pesquisadora, a estrutura usual das conversações tem seguido a típica sequência – pergunta do professor, resposta do aluno, comentário do professor –, com o objetivo de avaliar o aluno, verificando os conhecimentos que ele possui. Diante dessa situação, conclui que esse tipo de interação verbal não favorece a construção de novos conhecimentos e muito menos a contraposição de pontos de vista.

Outro importante estudo que contribui para o entendimento das condições que dificultam a emergência da argumentação em contextos instrucionais provém de De Chiaro e Leitão (2005), que analisam criticamente diversos posicionamentos teóricos que, de certa maneira, buscam justificar a não funcionalidade do discurso argumentativo nesse contexto específico. Suas conclusões permitem a explicitação das bases que organizam o processo de produção de conhecimento em sala de aula, o que envolve, dentre outros aspectos, o questionamento dos modos/papéis de participação de alunos e professor. Interessante destacar o impacto que esses posicionamentos teóricos tiveram em nossas escolas, sendo facilmente identificados nas práticas cotidianas dos professores.

Dos diversos aspectos tratados no estudo de De Chiaro e Leitão, destaco somente aqueles que possibilitam a análise das condições para a constituição do contexto crítico-colaborativo no processo de produção de conhecimento, questão relevante para este trabalho. O primeiro aspecto refere-se à natureza canônica como são concebidos os tópicos curriculares. Essa colocação traz a ideia de que, por pertencerem ao universo do conhecimento socialmente legitimado e convencionalizado de uma dada área de conhecimento, os tópicos curriculares tendem a ser pouco polemizáveis. Segundo as pesquisadoras, mesmo sendo consenso, nas instituições educacionais, a existência de graus diferenciados de temas polemizáveis nos diferentes domínios de conhecimento, predomina a compreensão de que *“as definições e conceitos que constituem o conhecimento considerado canônico numa área não são passíveis de modificação a partir de discussões implementadas na sala de aula”* (De Chiaro e Leitão, 2005, p. 351).

Um segundo aspecto diz respeito à assimetria nos papéis dos interlocutores, constatando-se que o professor, em meio à discussão dos temas, não se coloca na posição de um interlocutor a ser convencido. Visto como representante do conhecimento socialmente legitimado, assume, de certa maneira, uma posição na qual suas perspectivas não se colocam passíveis de mudança na discussão com os alunos.

Outra questão de relevância para este trabalho, também abordada pelas pesquisadoras, diz respeito à pré-determinação de resultados no processo de discussão dos temas curriculares. Isto é, os significados compartilhados e aceitos são aqueles que, de certa maneira, *“já estão pré-definidos pelo objetivo do professor, pelos currículos escolares e mesmo, pelo conhecimento estabelecido na área”* (De Chiaro e Leitão, 2005, p. 352). Desse modo, a pré-determinação de resultados se constitui em mais um aspecto que torna fragilizado o estabelecimento da argumentação.

As discussões acima permitem-nos afirmar que a maneira como tem sido compreendida e desenvolvida a relação colaboração-argumentação, pouco – ou quase nada – tem favorecido a constituição crítica e reflexiva dos alunos. Tampouco tem possibilitado a construção de contextos crítico-colaborativos. Num contexto educativo em que a polêmica e a contraposição são pouco valorizadas em função do discurso monológico; em que as possibilidades discursivas que promovem ações e organizam o trabalho de/para todos participantes estão centradas na figura do professor; e somente este se constitui como autoridade do conhecimento, o ensino torna-se fragilizado. O que se tem como consequência dessas relações é um modo de produzir conhecimento que se organiza por meio do ensino transmissivo, centrado na fala do professor como critério de verdade. Tal abordagem cultiva a

passividade dos estudantes, tratando o conhecimento como algo, a-histórico, apolítico e distanciado da experiência cotidiana das pessoas.

Buscando um redimensionamento desse panorama, diversos autores (e.g. Schneuwly e Dolz, 2004; Rojo, 1997, 1998, 2006) além dos já citados no decorrer deste artigo, apresentam perspectivas significativas para a análise e transformação desse “estado de coisas”. No artigo já mencionado de De Chiaro e Leitão (2005, p. 353), é apontada a necessidade de se rever o “*locus no qual se situa a discutibilidade de um tema discursivo*”. Esta afirmação reforça o entendimento de que a discutibilidade de um tema, assim como os argumentos sobre um tema são elementos de natureza social, criados discursivamente em situações comunicativas, e, desse modo, poderiam ser apresentados/representados como polêmicos e de possível discussão. Essa discutibilidade vista como uma característica do discurso se constitui na própria situação em que é produzida, e não como uma propriedade do tema em si.

Seguindo nessa direção, as autoras afirmam que a implementação da argumentação em sala de aula dependeria, então, “*da possibilidade dos participantes criarem – no curso das interações verbais – uma representação dos temas curriculares como ideias passíveis de discussão*” (De Chiaro e Leitão, 2005, p. 351). Para tanto, como já apontado, seria necessária a promoção de ações discursivas específicas que possibilitassem a emergência do discurso argumentativo.

Aproximando a discussão das autoras acima à proposta neste trabalho no que se refere à constituição do contexto crítico-colaborativo em sala de aula, tomei como central o reconhecimento da natureza social da discutibilidade do tópico curricular. Tal constatação possibilita a alunos e professores criarem espaços de interlocução, em que a fala de um abre espaço para o outro questionar, para colocá-la em discussão, num processo dinâmico de produção de conhecimento (Magalhães, 1994, 2004, 2007). Dessa forma, fundamentada nos trabalhos aqui discutidos, contraponho-me à perspectiva que acata a natureza canônica dos temas curriculares.

Voltando ao campo da Educação Infantil tomo, novamente de empréstimo, o trabalho de Pontecorvo (2005), que aponta contribuições relevantes para a compreensão do contexto crítico-colaborativo nesse nível do ensino. Uma questão central ali explicitada – e também fundamental para este trabalho –, é o papel da interação cooperativa e conflitual no processo de produção compartilhada de conhecimento, com crianças pré-escolares. Analisando essa produção, embasada na análise da conversação e com foco nas interações em sala de aula, a autora aponta a capacidade de as crianças captarem o pensamento do outro e de construírem

em conjunto um “*pensamento discurso*”, categoria que pode contribuir para as questões propostas nesta pesquisa.

No capítulo que se segue, serão apresentados os pressupostos que, entrelaçados com as questões teóricas em discussão, sustentam a opção metodológica adotada neste estudo.

# **CAPÍTULO 3**

**- METODOLOGIA -**

**questões teórico-práticas**

### **3. Metodologia: questões teórico-práticas**

Neste capítulo discuto a perspectiva teórico-metodológica que embasa esta investigação, apresentando, inicialmente, uma breve colocação a respeito do papel do pesquisador em Linguística Aplicada. A seguir, trato da escolha metodológica, da construção do objeto, do processo de coleta de dados e, por fim, dos procedimentos adotados para a análise dos mesmos.

#### **3.1. O pesquisador em Linguística Aplicada (LA)**

Como linguista aplicada, inicio este capítulo fazendo algumas considerações sobre o trabalho do pesquisador em LA. A intenção aqui não é discutir a área como tal, mas deixar claro alguns aspectos que norteiam minhas ações como pesquisadora e, conseqüentemente, a escolha metodológica desta investigação. Minhas considerações estão embasadas numa abordagem crítica de Linguística Aplicada, cujo papel é investigar questões de linguagem em seus múltiplos contextos para, com postura crítica, transgredir política e teoricamente os limites do pensamento e da ação tradicional que dominam a nossa sociedade (Pennycook, 2006; Magalhães e Liberali, 2009).

Como discute Pennycook (2006), o linguista aplicado deve assumir um posicionamento político perante uma sociedade desigualmente estruturada e dominada por culturas e ideologias hegemônicas. Deve ter clareza de que a língua está intimamente ligada às questões ideológicas e de poder, podendo servir tanto à manutenção das desigualdades sociais quanto às condições que possibilitam mudá-las. Sugere que consideremos as bases cultural e ideológica do nosso trabalho e das nossas vidas para compreender as injustiças da nossa sociedade.

Por essa razão, faz-se necessário que o pesquisador investigue as bases do conhecimento produzido e ter presente, em seu projeto pessoal, a preocupação em compreender que o conhecimento produzido é sempre vinculado a interesses. E se estamos preocupados com as injustiças da sociedade, é necessário assumir projetos políticos e morais que possibilitem as mudanças necessárias para diminuir as desigualdades sociais.

Na minha prática, como professora, busco criar possibilidades de produção de conhecimento em sala de aula, de maneira a promover um processo de ensino-aprendizagem em que os alunos e eu nos responsabilizemos colaborativamente na produção de novos

significados compartilhados. Isto é, promover uma aprendizagem baseada no questionamento que promove a negociação, a parceria, o diálogo, a responsabilização, o respeito e escuta à fala do outro, condutas que implicam no exercício efetivo de ações mais democráticas de alunos e desta professora, e entre alunos, na superação das desigualdades sociais e da intolerância. Essas são questões que apoiam a análise e a compreensão crítica dos dados produzidos nesta pesquisa.

### **3.2. A Escolha da Metodologia**

A metodologia desenvolvida neste trabalho está ancorada na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol). Trata-se de um método de investigação em Linguística Aplicada voltado para o contexto escolar, embasado no paradigma da pesquisa crítica. Tem como questão central a participação de todos os envolvidos (pesquisador e grupos em pesquisa), que desempenham um papel ativo na construção de conhecimento. Dois conceitos organizam esse método: a colaboração e a reflexão crítica, que propiciam o reconhecimento do contexto pelos participantes, com a finalidade de intervir para transformá-lo, de acordo com as necessidades percebidas por eles. Nessa abordagem, a linguagem tem um papel fundamental como instrumento e/ou como objeto da atividade em foco. Isto, porque o envolvimento de todos os interagentes pressupõe o questionamento das ações e das contradições que emergem de suas sócio-histórias no enfrentamento de tensões e conflitos que possam ser criados, propiciando um contexto de negociação, que resulta na produção conjunta de novos significados no grupo.

Como discute Magalhães (2010, p. 18), baseada em Engeström (2003), a pesquisa crítica de colaboração constitui-se como uma atividade, que desde seu início, organiza-se com a intenção *“de que pesquisadores e participantes ... criem ZPDs mútuas (Vygotsky), por meio de ações recíprocas intencionalmente pensadas e dialeticamente e dialogicamente organizadas”*, para a escuta do outro, considerando as ações e discursos desse, e podendo, com base nelas, repensar as suas próprias. Como sustenta a autora, fazer pesquisa nessa perspectiva é criar contextos que se organizem como uma atividade-prático-crítica (Newman e Holzman, 2002; Sánchez-Vázquez, 2007) efetiva, transformadora e criativa na produção constante de novas soluções para as necessidades que surjam.

Neste paradigma, pode-se dizer que a colaboração é entendida, fundamentalmente, a partir das situações concretas vividas pelos participantes (contexto sócio-histórico-cultural), por meio da negociação e do compartilhamento na produção de novos de significados.

Apoiada nas discussões sobre o método teórico-prático, tal como apresentadas nos trabalhos de Vygotsky e de pesquisadores que retomam e avançam esse quadro (Newman e Holzman, 2002; Magalhães, 1994, 2004; Liberali, 2006; Engeström, 1999b), entendo ser possível adotar esse posicionamento no desenvolvimento de pesquisas no contexto escolar. Com base nos estudos de Magalhães (2009), o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) pode ser visto como unidade “*prático-crítica*” na condução de um posicionamento metodológico. Ela torna-se “*espaço colaborativo de reflexão*” (Magalhães, 2009, p. 58) que possibilita a produção de novos significados, negociados e compartilhados pelos participantes do contexto em ação. Isto é:

as ações dos indivíduos são motivadas pelas ações dos outros e produzidas a partir das ações dos outros, uma vez que todos os participantes estão envolvidos de forma colaborativa na negociação, na criação de novos significados que pressupõem novas organizações dos envolvidos e não apenas a aquisição de conteúdos particulares (op. cit., p. 67).

Na mesma direção, Newman e Holzman discutem o método nos estudos de Vygotsky. Os autores argumentam que, tanto para Marx quanto para Vygotsky, o método é algo a ser praticado e não aplicado. Isto é, “*o método é simultaneamente pré-requisito e produto*” (Vygotsky, 1978, p. 65 apud Newman e Holzman, 2002, p. 47), ou seja, *instrumento-e-resultado*.

Para tal discussão passa a ser fundamental um claro entendimento do conceito de instrumento. Para Vygotsky, o instrumento tem sua existência na relação com o próprio produto. Apesar de ter um propósito, ele é criado para ajudar na criação de um produto específico. Dessa maneira, ele não tem qualquer identidade social pré-fabricada independente da atividade em ação. Ele se define no e pelo processo de produção material de subsistência do homem imbricada na sua ação prática, mediada por instrumentos. A produção de ideias, de representações, de consciência está diretamente associada à materialidade das situações concretas de produção e, neste sentido, tratando-se do contexto de sala de aula, em um cenário onde alunos e professora agem, a organização argumentativo-colaborativa pode ser entendida como o espaço de ZPD que cria as condições para a produção de novos significados compartilhados.

Tomando como central a linguagem na construção dessas ZPDs, o foco neste trabalho esteve nas ações colaborativas explicitadas/produzidas por meio da argumentação. Argumentação entendida aqui como instrumento-e-resultado no processo de produção e distribuição de conhecimento (Liberali, 2006), isto é, que tem sua existência na relação com a própria atividade “Roda de Conversa”. Produzida por indivíduos concretos e únicos em

contextos particulares de produção, ela reflete o modo como os sujeitos, na sua ação com a atividade “Roda de Conversa” organizam seu pensamento, mediados pela linguagem na produção em sala de aula.

Nesse sentido, a PCCol, como defende Magalhães (2007), não entende a pesquisa no espaço escolar como envolvendo apenas a descrição do mundo, nem concebe a separação do pesquisador daquilo que investiga: tampouco pretende entender os outros, responsabilizando-se para buscar as soluções que considera procedentes. Em direção contrária, a pesquisa crítica de colaboração implica a ação dos participantes na busca de sua própria transformação e a do contexto em que atuam. E mais: por meio de uma organização de linguagem argumentativa, propõe que *“cada interagente aja na formação do outro para ir além do que já são”* (Magalhães, prelo), numa transformação recíproca.

Como aponta Magalhães (2009, p. 53), é necessária a construção de espaços de discussão em que *“todos os participantes aprendam uns com os outros e juntos negociem a produção de conhecimento sobre ensino-aprendizagem e desenvolvimento”*, nos contextos em que atuam. Espaços estes, onde as tensões e contradições (Magalhães, 2004, 2009; Engeström, 2003; John-Steiner, 2000) que trazem os conflitos são fundamentais para a reflexão e aprofundamento das questões problemáticas levantadas pelos participantes. Apenas nesse quadro, constituem-se condições para que as transformações “radicais” aconteçam, de modo que não se privilegie a aprendizagem de conteúdos específicos, mas de novas compreensões de como agir.

Na próxima seção apresentarei o caminho metodológico, a geração de dados e os procedimentos de análise e interpretação dos dados.

### **3.3. A Construção do Objeto**

O objeto desta pesquisa foi construído, num primeiro momento, por mim, professora-pesquisadora, que tinha como intenção reorganizar o contexto de sala de aula de maneira que os alunos se constituíssem em uma postura crítica colaborativa na produção de conhecimento. Essa postura pretendida implicava um engajamento consciente dos alunos nas situações vividas no cotidiano escolar – as relações de produção na sala de aula – que possibilitasse novos significados quanto a nossos modos de agir/papéis – de alunos e professora – nessa produção. Significados esses que discutissem a centralidade da produção de conhecimentos na figura da professora e abrissem a possibilidade para os alunos tomarem consciência do contexto da sala de aula como um espaço de construção conjunta, marcado pelo exercício

efetivo do diálogo, da negociação, da responsabilização, do respeito e da escuta. Espaço em que todos os participantes se sentissem à vontade para expressarem suas ideias e opiniões, e as confrontassem com as dos demais interagentes.

Esse objeto foi sendo construído, reorganizado na/por meio da nossa participação – alunos e professora-pesquisadora – no decorrer da atividade “Roda de Conversa”. Para tanto, previam-se a discussão e a negociação de conhecimentos entre os participantes, a partir dos posicionamentos enunciativos adotados, na busca de um significado compartilhado no grupo<sup>26</sup>.

### **3.4. Procedimento de produção de dados<sup>27</sup>**

O estudo foi realizado no ano de 2007, durante os meses de fevereiro até o início de novembro. Foram gravadas, em áudio, vinte e três sessões de “Roda de Conversa”, em dias diferentes, com o propósito de verificar nossos modos de agir/papéis – alunos e professora – na produção conjunta de conhecimento.

A transcrição do material produzido contou com algumas limitações: as gravações do mês de fevereiro e parte do mês de março não puderam ser aproveitadas, devido aos limites do gravador em conseguir fazer um registro sonoro que permitisse a escuta mínima do movimento discursivo produzido em sala. Devido à acústica do ambiente e à especificidade da dinâmica do grupo nos meses iniciais (pouca escuta entre as crianças, alunos chorando), produziu-se uma massa sonora significativa no ambiente, resultando em falas emboladas, cortadas, sobrepostas, perdendo-se a audibilidade que garantisse um entendimento efetivo do que estava sendo dito. Para não perder completamente os dados deste período, realizei anotações, que me possibilitaram a apreensão do contexto geral das interações. As transcrições foram realizadas por mim e por uma estudante da faculdade de letras. Após cada produção de dados, fazia a escuta dos registros para compreender e analisar criticamente as escolhas feitas pelos alunos e por mim na produção do diálogo.

---

<sup>26</sup> Por grupo está sendo considerado, aqui, um conjunto de várias pessoas que compartilham certas características, interagem uns com os outros, aceitam direitos e obrigações como parceiros do grupo e compartilham uma identidade comum — para haver um grupo social, é preciso que os indivíduos se percebam de alguma forma afiliados a ele.

<sup>27</sup> A terminologia “produção de dados” foi por mim utilizada em função da compreensão do quadro teórico que permite entender que os dados não são “coletados”, mas sim coproduzidos na interação dos participantes.

Realizei, também, conversas com os pais a fim de levantar as informações contextuais sobre os filhos (características de personalidade, autonomia nas ações do cotidiano, irmãos, experiências escolares anteriores), que possibilitassem o conhecimento da sócio-história de cada criança.

Para efeito de análise nesta investigação, foram usadas quatro “Rodas de Conversa” ocorridas no período de março a novembro. O registro referente ao mês de março é decorrente da recuperação de anotações feitas por mim imediatamente após a roda, e finalizado com a transcrição do que foi possível no áudio. O período escolhido permitiu a constatação de mudanças no padrão interacional dos participantes com relação aos modos de agir/papéis na produção crítico-colaborativa de conhecimento.

A escolha do material a ser analisado teve como critérios :

1. registros que mostrassem a presença e participação de maior número de alunos da turma.
2. a natureza do objeto de conhecimento, que possibilitasse verificar se houve diferenças significativas quanto ao padrão interacional da colaboração-crítica no decorrer das discussões das “Roda de Conversa” analisadas.

A classificação da natureza dos objetos de conhecimento em discussão nas “Rodas de Conversa” pautou-se nos estudos de Zabalza (1997), que define: o *conteúdo epistêmico* como referente aos fatos, aos conceitos e princípios que os alunos devem compreender de acordo com as áreas de conhecimento específicas do currículo; o *conteúdo procedimental*, que se refere às ações e às formas de atuar e resolver situações do cotidiano; e o *atitudinal*, que diz respeito às atitudes, às normas e aos valores.

Dessa maneira, o material para a análise ficou assim organizado:

- 1.1. *epistêmico*: mobiliza conteúdos de uma determinada área de conhecimento (registro gráfico de matemática).
- 1.2. *procedimental*: diz respeito à resolução de problemas do cotidiano (uso do papel; problemas das brincadeiras; lanche saudável).
- 1.3. *atitudinal*: regras e divisão do trabalho (organização do horário do dia).

A seguir, apresento um quadro geral do material analisado.

### **Quadro 3. Visão geral do material analisado**

Roda	Modalidade Curricular	Tema	Objetivo	Data
Registro 1	Atividade Permanente <sup>28</sup>	Organização do horário do dia	Construir com os alunos a ideia de tempo e espaço pedagógico (rotina)	5/03
Registro 2	Sequência Didática <sup>29</sup>	Registro gráfico de matemática	Compartilhar o significado da “atividade” e as possíveis estratégias para a sua realização.	23/05
Registro 3	Trabalho Simultâneo <sup>30</sup>	Uso do papel	Buscar soluções para o uso consciente do papel.	11/09
Registro 4	Projeto	Lanche Saudável	Verificar se o estudo do lanche saudável contribuiu para a mudança na escolha dos lanches da lancheira.	25/10

### 3.5. A “Roda de Conversa” na perspectiva da professora-pesquisadora e no contexto em análise

Do meu ponto de vista, como professora-pesquisadora, 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. Trata-se da partilha, do confronto de ideias, da negociação *“onde a liberdade da fala [e do questionamento] proporcionam ao grupo como um todo, e a cada indivíduo em particular, o crescimento na compreensão dos seus próprios conflitos”* (Ângelo, 2006, p. 9), para transformar de acordo com as necessidades percebidas.

<sup>28</sup> Refere-se às atividades que se reiteram de forma sistemática e previsível uma vez por semana ou por quinzena, durante vários meses ou ao longo de todo o ano escolar, com o objetivo de construir atitudes.

<sup>29</sup> Sequência didática são situações didáticas articuladas que possuem uma sequência de realização, organizadas por nível de dificuldade.

<sup>30</sup> Trabalho simultâneo refere-se às propostas surgidas no grupo de interesse particular desse, que são encaminhadas pelas professoras.

Nesse enfoque, a roda constituiu-se como um momento privilegiado para nós – alunos e professora-pesquisadora –, e que se organiza pela/na possibilidade dialógica de se produzirem novos significados compartilhados. A negociação é o padrão interacional desejado, em que todos os participantes se encontram, com possibilidade de colocação da questão problemática, *“de escutarem uns aos outros, de retomarem as falas uns dos outros para concordar e/ou discordar, partilhar pensamentos, ideias, conflitos, compreensões, inserir novos temas, pedir esclarecimento, completar, aprofundar o que foi dito, permanecer em silêncio”* (Magalhães, prelo), construindo, dessa maneira, uma postura de corresponsabilidade e mutualidade na produção conjunta. Isto implica também aceitar a alternância de papéis entre os agentes participantes como condição para a produção compartilhada (Magalhães, 1994, 2004, 2007).

Sua configuração física – participantes sentados em círculo – possibilita a todos verem-se uns aos outros, os gestos e as expressões que vão compondo o contexto de comunicação e as atitudes responsivas. É uma das configurações privilegiadas do trabalho pedagógico, por permitir o desenvolvimento da ideia de pertencimento ao grupo, assim como da postura crítica de cada interagente na produção (responsabilização) coletiva de novos significados.

Nesse cenário, a fala e a escuta são condições essenciais para a participação. O sentido de fala e escuta neste trabalho está embasado na perspectiva bakhtiniana de linguagem vista como produto e processo que se constrói no fluxo das interações verbais (Volochinov/Bakhtin, 1929) entre os sujeitos participantes. Ao mesmo tempo em que é constituída nas relações sociais, os sujeitos participantes também se constituem nela. Ela se estrutura no/pelo diálogo que vai além do encontro face a face entre sujeitos, isto é, *“possui um caráter dialógico não como alternância de vozes, mas como confronto de vozes que existem em tempo e lugar social historicamente determinado”* (Ninin, 2006, p. 131). Traz a historicidade dos indivíduos, revelando os lugares sociais de onde falam.

No fazer cotidiano da realidade pesquisada, a “Roda de Conversa” assume múltiplas finalidades. Organiza-se com o propósito de:

1. Desenvolver a postura crítica dos alunos, utilizando a problematização como condição necessária na produção compartilhada de novos significados.
2. Atender às necessidades de estudo propostas por mim e pelas crianças (temas de interesse específicos da classe), tornando-se um importante fórum de decisão dos encaminhamentos a serem tomados e das descobertas feitas.

3. Buscar soluções negociadas para resolver os conflitos surgidos no interior do grupo.
4. Compartilhar brincadeiras, leituras, vivências entre outros.

Em todas essas situações, pretende-se incentivar, acolher e, ao mesmo tempo, promover o respeito à vez e à voz do outro, para que todos se sintam encorajados a compartilharem a sua forma de ver o mundo, colocando em discussão o seu ponto de vista. Concordar mutuamente não significa, em hipótese alguma, desqualificar a contradição que surge no embate de ideias para instaurar verdades absolutas e únicas. Ao contrário, é deixá-la transparecer para que os conflitos sejam discutidos e acordados crítica e democraticamente.

Ao longo dos vinte e dois anos de docência na educação infantil, percebo que participar de uma “Roda de Conversa” não é tarefa fácil para as crianças nem para as professoras. Trata-se de um momento desafiador, que implica no exercício efetivo do pensar em conjunto, da tomada de decisão negociada, presente num movimento de produção compartilhada de conhecimento. Esse movimento de coprodução ocorre necessariamente por meio de um determinado tipo de organização de linguagem.

Para as crianças, o desafio inicial da “Roda de Conversa” é compreender a que se propõe tal situação comunicativa, qual a sua função no conjunto das práticas cotidianas desenvolvidas no espaço escolar. Um segundo desafio é aprender a se organizar como participante, isto é, considerar seus pares como interlocutores, além da professora; elaborar questões; colocar seu ponto de vista em discussão; ouvir os diferentes posicionamentos e questioná-los. Um terceiro aspecto refere-se à natureza conflitual entre o “eu” e o “outro”, característica das crianças desse nível do ensino. Nessas disputas, imersas em afetos, emoções e cognição vê-se, num primeiro momento, um movimento para a “preservação de seus espaços/identidades”, revelando certa inabilidade (esperada para a faixa etária) de compreender e redimensionar-se a partir do diferente.

Para as professoras é uma tarefa também desafiante pela complexidade da sua condução. É possível dizer que a atuação docente acontece em duas frentes:

1. como coordenadora das falas: garante o espaço para a livre expressão (respeito ao pensamento do outro); instiga a participação de todos, questiona, contrapondo-se ou pontuando as discordâncias surgidas entre os pares.
2. como participante do diálogo: apresenta ideias e pontos de vista a respeito do objeto em discussão.

Nesse cenário discursivo, constituído na diversidade, na contraposição, em que múltiplos sentidos estão postos em questão de maneira explícita ou implícita (gestos, feições,

movimento corporal), abre-se a possibilidade de se instaurar o espaço do “NÓS”, da apropriação de ações colaborativas, que se contrapõem às posturas individualizadas. Pautado pelo questionamento que promove a parceria e a corresponsabilização na produção, o diálogo colaborativo possibilita a percepção da dimensão do “eu” e do “outro” como aspectos de uma mesma totalidade que constitui o “ser no mundo”.

Apresento, a seguir, uma breve descrição de como se encontrava organizado o trabalho com as crianças no período de fevereiro e meados de março para auxiliar a compreensão da inserção das “Rodas de Conversa” no cotidiano do grupo analisado. Em seguida, passo à descrição das “Rodas de Conversa” analisadas neste estudo.

### ***3.5.1. O contexto do trabalho com as crianças no período de fevereiro e março***

No decorrer dos meses de fevereiro e março, nós nos encontrávamos no período de adaptação, isto é, período em que os vínculos com as pessoas, com o espaço escolar começam a ser estabelecidos para se transformarem em domínios seguros e estáveis no desenvolver do ano letivo. Para dar conta de tal especificidade, nossa rotina organizava-se basicamente com os “cantos” de brincadeiras propostos por mim e pelas crianças, além dos momentos de parque, lanche, contação de histórias, desenho, aula de artes e música, educação física, entre outros.

Os “cantos” desempenhavam um papel central na rotina. Tinham como objetivos:

1. possibilitar um leque de opções de brincadeiras que favorecessem diferentes aproximações e trocas entre as crianças;
2. proporcionar a mim, professora-pesquisadora, condições para conhecer os alunos em situação de interação com seus pares em contexto de brincadeira, mapeando os padrões interacionais estabelecidos;
3. incentivar novas parcerias, expandindo as possibilidades de articulação no grupo. Nessa direção, inseria-me nas diversas brincadeiras, conseguindo alguns papéis como participante; outras vezes, era convidada. (No grupo das meninas, a brincadeira de casinha acontecia com frequência e, geralmente, me era destinado o papel de tia ou irmã mais velha, pois o de mãe e o de filha eram bastante disputados entre elas. No grupo dos meninos, eu participava como parceira nos jogos de construção, nas corridas de carrinhos, entre outros, acompanhando a elaboração e as negociações das regras por eles acordadas);

4. permitir a mim dispor de melhores condições para o acolhimento das crianças novas que choravam, pois com as outras crianças engajadas nas brincadeiras, eu podia assistir mais eficientemente às necessidades das crianças que choravam.

Os “cantos” eram organizados com diferentes brinquedos, tais como: jogos de construção, bonecas e acessórios de casinha, pistas e carrinhos, objetos de escritório, kits de marceneiro(a) e médico(a), materiais para desenho, massinha, panos avulsos para as crianças criarem novos espaços. Os alunos também traziam diariamente os seus brinquedos de casa, num movimento de antecipação do que gostariam de apresentar aos colegas em sala. Esses brinquedos criavam novos espaços lúdicos e/ou enriqueciam os já oferecidos, bem como ampliavam e consolidavam vínculos.

Nesse período do ano, as rodas aconteciam com o objetivo de reforçar a ideia de pertencimento ao grupo e criar o espaço do “diálogo coletivo”. Iniciávamos com cantigas e brincadeiras cantadas e, em seguida, trocávamos algumas impressões sobre as brincadeiras, eventos acontecidos e o que iria acontecer no dia. Não passávamos muito tempo nessa configuração, pois havia pouquíssima escuta entre eles e a interlocução era voltada exclusivamente para a professora, que era chamada de “tia” pelos alunos recém ingressos na escola. Esta situação era motivo de conflito no grupo, pois os alunos que já frequentavam a escola não admitiam este chamamento na relação com a professora-pesquisadora, dizendo frases do tipo: “*Ela não é sua tia!*”. E os colegas respondiam: “*É sim!*”, deixando evidente um conflito dado pelos diferentes contextos escolares pelos quais cada criança foi se constituindo. Tratava-se de um diálogo que, nas entrelinhas, poderia fragilizar a ideia de aceitação (pertencimento) para os novos, uma vez que do ponto de vista desses, era um chamamento afetivo, mesmo que enviesado, exigindo um posicionamento constante da professora-pesquisadora na (re)organização das relações.

Outro aspecto a ser redimensionado era a maneira como agiam para obter minha atenção – interlocutora “principal”. Era frequente as crianças levantarem-se da Roda para falar, caminhando em minha direção para ter a atenção, desconsiderando o restante dos colegas. As falas aconteciam simultaneamente, dando a impressão de não haver uma preocupação com a resposta do interlocutor, dificultando o desenvolvimento do diálogo. Havia também outro fator determinante para as Rodas acontecerem com maior brevidade: três crianças choravam muito durante praticamente toda a manhã, intercalando uma vez um, outra vez o outro, outra vez dois e, geralmente próximo ao horário da saída, os três, verbalizando saudades do pai ou da mãe. Para conseguir viabilizar a conversação, garantindo o momento de compartilhamento do grupo, acolhia no meu colo uma das crianças que chorava, a outra

ficava no colo da professora auxiliar e uma terceira, quando coincidia dos três chorarem, ficava do lado de uma das duas professoras. Dessa maneira, era possível garantir a ocorrência da Roda, reorganizando aos poucos as regras que orientavam a divisão de trabalho.

Os contextos escolares de onde vieram os alunos ingressantes eram, provavelmente, muito diferentes do vivido naquele momento, influenciando no tipo de ação assumida nas dinâmicas propostas. Em sua grande maioria, conviviam em classes em que a frequência era entre 6 a 10 crianças. Era permitido à professora (“tia”) fazer o trabalho de *baby-sitter*, indo à casa dos alunos, quando os pais saíam à noite.

Havia alunos cuja turma era composta por diferentes faixas etárias, chegando a uma diferença de dois anos a menos. A questão problematizadora dessa situação não é a organização mista, mas sim constatar, pelo relato dos pais, que não havia um propósito pedagógico (ações de ensino-aprendizagem) definido para o desenvolvimento das crianças.

Na escola em questão, as salas são organizadas por faixa etária e a quantidade de alunos nas classes de infantil 5 é de no máximo 23. Tem-se como postura que os alunos chamem-nos pelo nome e não é cogitada a possibilidade de as professoras oferecerem serviço de *baby-sitter* aos pais. Acredito que, na mesma direção, não seja o desejo de nenhuma delas, pois carregamos, ainda hoje, os impactos de uma educação da infância cuja inadequação de compreensão do que seja o cuidar no contexto educativo, tem contribuído para a manutenção da política de baixos salários e a desqualificação profissional. Ainda hoje é comum, no discurso de pais de escola de classe média e alta, referir-se à professora com o termo “carinhoso” de babás de luxo.

Discuto, a seguir, a organização das rodas selecionadas, que possibilitaram apreender as transformações ocorridas nos nossos modos de agir – alunos e professora-pesquisadora – nos diferentes momentos da pesquisa, isto é, como os interagentes foram se desenvolvendo crescentemente de forma crítico-colaborativa. Para tanto, busquei analisar os turnos interacionais, os modos como cada participante agiu discursivamente, motivado por suas compreensões sócio-historicamente apoiadas em sentidos e significados sobre produzir conhecimento em contextos de “Roda de Conversa”. A análise focou as enunciações: asserções, tipos de perguntas, retomadas de falas, apoios, que revelem interesse e consideração pelo que está sendo colocado ou sugerido.

É importante salientar que as “Rodas de Conversa” seguem um tempo cronológico, uma vez que pretendo discutir como os nossos modos de agir – dos alunos e da professora-pesquisadora – foram se transformando ao longo deste trabalho.

### 3.5.2. Momento 1 - Descrição da “Roda de Conversa”<sup>31</sup>: Organização da rotina

**Quadro 4. Planejamento do Momento 1**

<b>Registro 1</b>	<b>Proposta</b>
5/03: <i>Atividade</i> Permanente: Organização do horário do dia.	Construção, pelos alunos, da noção de tempo e espaço pedagógico que organizam o cotidiano escolar.

A roda do dia 5/03, cujo planejamento é apresentado no quadro acima, foi selecionada para mostrar como se organizavam nossos modos de agir discursivos – dos alunos e da professora-pesquisadora – na produção compartilhada de conhecimento no momento inicial do trabalho. O objeto de discussão da Roda desse dia era a elaboração da organização da rotina do dia, apresentada por mim. A proposição dessa temática mostrou contradições claras quanto ao objetivo focado no desenvolvimento de novos modos de agir pelos participantes.

Nesse momento da análise pude verificar um padrão interacional típico de início de ano, em que a ausência de regras compartilhadas para organizar a discussão em roda comprometia a interlocução de todos os participantes. A escuta do outro era bastante prejudicada devido à simultaneidade de falas que se sobrepunham e se entrecruzavam, inviabilizando a compreensão do dito. A interlocução acontecia predominantemente focada em mim – professora-pesquisadora –, o reconhecimento dos pares como interlocutores mostrou-se bastante fragilizada e as crianças se referiam aos colegas, na maioria das vezes, de forma pronominalizada “*aquele ali*”, “*aquela lá*”, “*esse menino*”, “*essa menina*”, não sabendo os nomes de seus parceiros de grupo. A fuga ao tema foi recorrente nas discussões.

Nossa organização argumentativa para resolver as situações conflituais da roda acontecia orientada para a imposição de um ponto de vista, não promovendo o espaço para a negociação de sentidos e, conseqüentemente, para o compartilhamento de novos significados.

Em meados de março e no decorrer do mês de abril, as “Rodas de Conversa” passaram a contar com uma lista de inscrição para as falas. Essa lista surgiu porque havia uma participação intensa das crianças para colocarem suas ideias e opiniões a respeito do objeto de

---

<sup>31</sup> A “Roda de Conversa”, em si, pertence à modalidade curricular denominada “*Atividade Permanente*”. Como mencionado anteriormente, trata-se de uma modalidade curricular em que determinadas situações didáticas são propostas com regularidade no decorrer do ano com objetivo de construir atitudes. Ex: Brinquedoteca; Calendário; Escrita da rotina, Biblioteca Infantil e de Classe entre outros.

discussão das rodas e, de minha parte, a administração das falas tornava-se cada vez mais complexa. Era frequente minha confusão na ordem das solicitações, o que gerava muitos protestos das crianças, sendo recorrentes, também, os conflitos por conta dessa situação. Havia, ainda, a dificuldade da escuta do outro e do respeito à fala do companheiro, ocasionando, muitas vezes, a sobreposição de falas. Havia, pois, a necessidade de se estabelecerem novas regras de participação. Para dar conta dessa necessidade, propus a discussão no grupo e, em meio às discussões, sugeri a confecção de uma lista de inscrição. A ideia foi debatida e acordada entre os participantes. As regras de funcionamento da atividade “Roda de Conversa” foram reorganizadas e quando uma criança quisesse falar levantava a mão para eu escrever seu nome na lista. Quanto à divisão de trabalho, a escrita dos nomes ficava a meu cargo e o controle seria feito de maneira compartilhada, por mim e pelos alunos, que utilizavam a lista como controle da sua vez de falar, bem como da vez dos outros participantes.

A descrição, a seguir, revela uma nova organização da Roda após dois meses do momento inicial da pesquisa.

### **3.5.3. Momento 2 - Descrição das “Rodas de Conversa” em contexto de Sequência Didática: “registro gráfico de matemática”**

#### **Quadro 5. Planejamento do Momento 2**

<b>Registro 2</b>	<b>Proposta</b>
23/05: Sequência Didática: registro sistematizado de Matemática	Produção compartilhada do significado da tarefa e das estratégias possíveis para sua realização.

A partir do planejamento, apontado no quadro acima, a questão central dessa roda foi possibilitar o espaço de produção conjunta em que todos os alunos foram desafiados a buscarem referenciais que propiciassem uma compreensão compartilhada do registro sistematizado de matemática para a sua realização. Dessa maneira, busquei criar um padrão interacional em que as crianças, a partir do estabelecimento de uma questão controversa (“*Turminha, olhando para essa folha, certo, o que vocês acham que nós vamos ter que fazer?*”), pudessem apresentar os sentidos percebidos sobre o registro sistematizado de matemática. A partir dos sentidos declarados, a dinâmica discursiva passou a ser elaborada na

direção de uma organização argumentativa, objetivando criar contextos que possibilitassem a produção compartilhada de novos significados e promovessem a colaboração crítica.

Nesse momento do trabalho, a lista de inscrição já estava sendo utilizada para organizar a discussão na “Roda de Conversa” em questão.

### **3.5.4. Momento 3 - Descrição das “Rodas de Conversa” em contexto de Atividade Permanente: Uso do papel**

#### **Quadro 6. Planejamento do Momento 3**

<b>Registro 3</b>	<b>Proposta</b>
11/09: “Atividade Permanente”: Uso do papel	Decisão compartilhada do uso do papel em sala de aula.

Como sugere o quadro acima, a “Roda de Conversa” do dia 11/09 teve como objeto de discussão a deliberação sobre o uso do papel no grupo. O foco que estabeleci para essa discussão era de promover as condições para que as crianças, colaborativamente, organizassem formas possíveis de solução para atender à demanda por elas sinalizadas. Para tanto, elaborei perguntas que pediam a clarificação e explicação dos posicionamentos apresentados, com a intenção de possibilitar as condições para que crianças expandissem suas ideias (Brookfield e Preskill, 2005), colocando-as em discussão, de forma a que todos pudessem questionar e fazer avançar o objeto de discussão. Ações de espelhamento também foram utilizadas por mim, como forma de valorizar a contribuição do falante anterior, encorajando os interlocutores a prosseguirem o discurso (Orsolini, 2005).

Importante destacar que minhas ações aqui descritas compõem as categorias utilizadas para a discussão, nesta pesquisa, sobre a colaboração-crítica, que serão apresentadas mais adiante.

### **3.5.5. Momento 4 - Descrição da “Roda de Conversa” em contexto de Projeto: Lanche Saudável**

#### **Quadro 7. Planejamento do Momento 4**

<b>Registro 4</b>	<b>Proposta</b>
25/10: Projeto: Lanche Saudável	Promover o diálogo colaborativo para avaliarmos a eficiência do estudo feito, isto é, se ele possibilitou a mudança na escolha do lanche que vem nas lancheiras.

Dentre as diferentes modalidades organizativas do currículo previstas no planejamento da escola (projeto de trabalho, sequência didática, atividades permanentes, trabalho simultâneo), o “Projeto” assume um papel de destaque. Sua particularidade está em ser uma proposta de intervenção pedagógica cuja característica central é a solução de questões relevantes para o grupo, surgidas a partir de uma situação problemática. A mobilização dos alunos é vista como condição necessária na busca de soluções, tendo como pressuposto essencial a corresponsabilidade das crianças pelo trabalho e pelas escolhas feitas no desenvolvimento do projeto.

De acordo com Hernández e Ventura (1998), há uma flexibilidade com relação à origem do tema a ser problematizado. Este pode surgir dos alunos ou da professora. Destaca-se, nesse aspecto, a importância do posicionamento da professora em não deixar que a questão problematizadora seja apenas de alguns alunos e não do grupo, ou somente do interesse/necessidade dela.

Outro fator que merece atenção diz respeito ao procedimento na abordagem do conhecimento a ser produzido. Trata-se de uma organização que prevê ações específicas, que envolvem: escolha do objeto; formulação dos problemas; planejamento; execução, avaliação e divulgação do trabalho.

Na escola em questão, estas etapas organizam-se pela seguinte ordenação:

1. formulação do problema
2. levantamento de conhecimentos prévios pelos alunos
3. levantamento de hipóteses
4. planejamento e execução
5. tratamento das informações
6. avaliação
7. comunicação

No projeto “Lanche Saudável”, os momentos foram desenvolvidos da seguinte forma:

1. Formulação do problema: Há algum tempo, a qualidade dos lanches trazidos pelas crianças vinha sendo alvo de discussões no grupo de professoras. Verificávamos a quantidade de salgadinhos, balas, doces, refrigerantes que compunham os lanches diariamente. Frente a essa realidade, a escola adotou a postura de sugerir alimentos que seriam mais apropriados para esse momento do dia. Porém, percebíamos que tais sugestões não eram incorporadas pela maioria das famílias. Nesse sentido, a hora do lanche tornava-se um momento bastante polêmico no grupo, pois havia uma disparidade na composição dos lanches, o que era motivo de protestos de muitas crianças. Constantemente eu era questionada pelos meus alunos sobre o que poderiam e o que não poderiam trazer de lanche: se bala, salgadinho, bolachas recheadas, refrigerantes eram alimentos saudáveis ou não. Tomei essa situação conflitual, recorrente nos momentos de lanche no início do segundo semestre, como questão mobilizadora para o início do projeto.
2. Levantamento de conhecimentos prévios e levantamento de hipótese: em “Roda de Conversa”, foi realizado um levantamento coletivo no grupo sobre o que seria um alimento saudável, como primeira etapa do estudo. As falas das crianças eram registradas em um cartaz servindo como ponto inicial para o desenvolvimento da temática. As colocações feitas pelas crianças geraram perguntas que problematizavam o tema, gerando várias pesquisas que foram feitas ao longo do estudo.
3. Planejamento e execução: no decorrer do projeto foram sendo definidos alguns procedimentos para a realização do nosso estudo. Sendo assim, ficou decidido:
  - Ida ao sacolão
  - Pesquisa em livros e internet sobre o que é um alimento saudável.
  - Estudo do aparelho digestório no laboratório de biologia (encaminhamento de questão formulada pelos alunos)
  - Estudo das pirâmides alimentares (dado trazido por um aluno)
  - Montagem de uma pirâmide alimentar de feltro
  - Análise das lancheiras
  - Escrita de um bilhete aos pais sugerindo os alimentos que poderiam compor a lancheira.

4. Tratamento das informações: as informações obtidas nas situações propostas no item 3 eram organizadas por meio de diferentes registros: textos coletivos, desenhos ilustrativos sobre um determinado aspecto discutido nas pesquisas e gráfico.
5. Avaliação: essa etapa do estudo foi realizada a partir da leitura e interpretação do gráfico confeccionado para a análise das lancheiras.
6. Comunicação: como os pais tornaram-se, no decorrer das discussões, os interlocutores principais na busca de solução do problema dos lanches, foi elaborado um bilhete coletivo sugerindo os alimentos que poderiam compor a lancheira.

A Roda selecionada refere-se ao momento de discussão dos resultados apresentados em um gráfico, em que se avaliou se houve, ou não, mudanças na organização dos lanches da lancheira. O foco dessa aula foi promover a análise e interpretação dos dados obtidos no gráfico e, a partir do compartilhamento dos significados construídos, decidir, coletivamente, novas ações que permitissem uma mudança de postura na organização dos alimentos trazidos na lancheira.

### **3.6. Procedimento de análise**

O objetivo desta análise foi compreender os padrões interacionais que organizaram a colaboração-crítica na produção compartilhada de conhecimento em situações de “Roda de Conversa”, por alunos e professora-pesquisadora, numa sala de Educação Infantil, bem como a implicação da argumentação na constituição do contexto colaborativo-crítico. Para verificar tais questões, foi examinada a materialidade linguística a partir dos enunciados formulados pelos participantes da pesquisa. As questões de pesquisa que orientaram este trabalho foram:

1. Que modos de agir organizam a atividade “Roda de Conversa” numa sala de Educação Infantil?
2. Como a argumentação está presente nesses modos de agir e na constituição de um contexto da colaboração-crítica nos momentos de “Roda de Conversa”?

Para a análise, selecionei as “Rodas de Conversa” em que pude constatar movimentos de virada no desenvolvimento de alunos e no meu próprio, com relação à apropriação de modos crítico-colaborativos de agir na produção de conhecimento. No exame desse material constatei, em sua configuração, a existência de regularidades que mostraram serem constitutivas das rodas em foco.

Feita a classificação desses movimentos regulares, passei à análise dos padrões interacionais com o objetivo de identificar nossas ações discursivas – dos alunos e minhas – para a compreensão do padrão colaborativo e o impacto da argumentação na criação do contexto colaborativo-crítico. Nesse exame, verifiquei de que maneira os participantes contribuíram um com o desenvolvimento do outro e do objeto de discussão proposto na roda, isto é, como um avançava na fala do outro, retomava, reformulava, buscando o compartilhamento de novos significados.

Nessa direção examinei também: a organização argumentativa como elemento central na promoção desse contexto, o que permitiu compreender como ocorreu o embate entre sentidos na produção compartilhada de novos significados (Magalhães e Liberali, 2009). Para isso, verifiquei os operadores da argumentação, que serão apresentados em tabela, mais adiante.

### **3.6.1. Categorias de análise**

#### **Plano geral do texto**

De acordo com Bronckart (1999), todo texto se organiza em um plano geral, que pode ser recuperado em um resumo. No caso dos dados desta pesquisa, ao identificar em sua infraestrutura, certas regularidades que chamei de movimentos estruturantes, considerei-os essenciais para esta análise, pois auxiliaram na compreensão mais refinada desse espaço específico enquanto local privilegiado de interlocução (Ângelo, 2006; Motta, 2009; Silva, 2009).

Os movimentos estruturantes foram usados como subtítulos que organizaram a análise da colaboração-crítica nas “Rodas de Conversa” em foco, sendo classificados da seguinte maneira:

1. **Abertura:** refere-se ao momento inicial em que acontece a definição dos propósitos a

serem discutidos;

2. **Organização das falas:** esse movimento envolve dois aspectos:
  - a) o uso da lista de inscrição com a finalidade de organizar a sequência das falas no decorrer da discussão; e
  - b) a emergência de falas que são mobilizadas pelos participantes para tratar questões variadas não relacionadas ao objeto de discussão da roda, sendo geralmente, mais relacionadas à organização da roda (regras e divisão do trabalho);
3. **Desenvolvimento dos propósitos da roda:** os participantes mobilizam ações discursivas para a construção do objeto específico de discussão (temática);
4. **Finalização da roda:** refere-se aos encaminhamentos finais decorrentes das discussões realizadas ao final de cada roda.

### **Conteúdo temático, escolhas lexicais e modalizações**

Bronckart (1999, p. 97), ao estudar a constituição dos textos pela perspectiva do interacionismo sócio-discursivo, define o conteúdo temático como “*o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada*”. O levantamento do conteúdo temático foi a primeira categoria utilizada nos dados desta pesquisa para verificar os tópicos abordados na interação e, como se trata de uma interação grupal, procurei identificar o turno que o introduziu, com o respectivo interlocutor.

**Quadro 8. Levantamento do conteúdo temático**

<b>Conteúdo temático</b>	<b>Quem introduz</b>	<b>Excertos</b>
Organização das falas	Professora-pesquisadora  Tiago	<i>Nessa folha eu vou anotando o nome de quem for pedindo a palavra, tá bom?!  Agora é minha vez, depois da Luana sou eu.</i>
Leitura e interpretação do gráfico de barras	Paula	<i>O roxo é mais ou menos saudável, o laranja mais ou menos saudável e o rosa não é saudável, então os mais ou menos e não é saudável eles estão, eles estão maiores que o saudável porque poucos lanches tem saudável e os outros, a maioria não tem saudável.</i>
Fechamento da discussão	Professora-pesquisadora	<i>Então, vamos pensando e amanhã a gente faz juntos o bilhete e a lista.</i>

Em cada sequência do plano geral do texto foram feitas as análises da atitude responsiva (Bakhtin, 1952-53) dos participantes – de alunos e desta professora-pesquisadora – no desenvolvimento da dinâmica discursiva, bem como dos sentidos que embasaram nossos modos de agir na produção do objeto compartilhado. Para tanto, servi-me dos elementos que Bronckart (1999) definiu como *mecanismos enunciativos*, a saber:

### **Mecanismos enunciativos**

- **Dêiticos**

Dêiticos são “representações construídas pelo agente sobre si mesmo como locutor ou escritor, sobre seus interlocutores potenciais e sobre a situação espacial e temporal de seu ato” (Bronckart, 1999, p. 47). Na gramática, os dêiticos são fenômenos de referenciação; no caso dos dêiticos pessoais, que interessam para esta análise, indicam os papéis dos participantes no ato da enunciação. Sua marca linguística se dá pela utilização de pronomes

pessoais “eu, tu, nós, eles”, ou a expressão “a gente”. Essa análise permitiu verificar o posicionamento enunciativo dos participantes nos tempos e espaços da interlocução.

• **Modalizações**

Na gramática a modalização é definida como um recurso linguístico que funciona como indicadores de intenções, sentimentos, atitudes do locutor com relação ao seu discurso. Para Koch (1984), os modalizadores são importantes para a construção do sentido do discurso e na sinalização do modo como aquilo que se diz é dito.

Nesta pesquisa as modalizações utilizadas, que estão sintetizadas no quadro abaixo, permitiram compreender o posicionamento enunciativo com relação às estratégias de manipulação que traduzem intenções dos participantes na interação com seu parceiros do diálogo.

**Quadro 9. Registro das modalizações discursivas**

<b>Tipo</b>	<b>Definição</b>	<b>Marcas linguísticas</b>	<b>Exemplos</b>
Deôntica	Avaliam o que é enunciado à luz dos valores sociais, apresentando os fatos enunciados como (socialmente) permitidos, proibidos necessários e desejáveis.	- advérbios e orações impessoais que indicam obrigatoriedade; - uso de verbos auxiliares, ou meta-verbos tais como: <i>dever, ser preciso, ter que, etc.</i>	<i>Profª: Turminha olhando pra essa folha, certo? O que vocês acham que nós vamos <b>ter que</b> fazer aqui?</i>
Pragmática	Introduzem um julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, principalmente sobre a capacidade de ação (o poder fazer), a intenção (o querer fazer) e as razões (o dever fazer)	- verbos auxiliares de modo, em sua forma restrita ou ampliada. - metaverbos tais como: <i>ser verdade, poder, etc.;</i>	<i>Profª: Então nós vamos fazer o seguinte, eu <b>queria</b> só lembrar alguns combinados pra gente conseguir fazer a nossa discussão da atividade sem ficar muito barulho, tá bom?!</i>

(Embasado em Bronckart, 1999)

## **Mecanismos discursivos**

- **Desenvolvimento e pertinência**

O quadro abaixo apresenta as dimensões do desenvolvimento e da pertinência. Nessa modalidade de análise a construção do conhecimento é percebida pela concatenação dos argumentos por meio do pensamento exteriorizado coletivo, que se constrói mediante a passagem de um argumento para outro, como se não se tratasse mais de indivíduos diferentes, mas de um único sujeito que fala com diferentes “vozes”. A dimensão do desenvolvimento é verificada quando o fio condutor de um raciocínio se mantém de forma coerente ao passar de um falante para o outro, fazendo avançar e progredir, coletivamente, o objeto do discurso. O não-desenvolvimento é constatado quando há uma situação de inércia ou bloqueio do raciocínio coletivo.

Com relação à dimensão de pertinência, pode-se distinguir se a progressão (ou não) do discurso acompanha o tema proposto, em geral, pelo professor e compartilhado pelos alunos, ou se há desvios do objeto principal. A não-pertinência significaria, assim, a falta de progressão no discurso.

O quadro 10 abaixo exemplifica as categorias *desenvolvimento* e *pertinência*, bem como define e exemplifica outras categorias de análise: *coconstrução*, *espelhamento*, *pedido de esclarecimento*, *pedido de explicação* e *pedido de participação*.

### **Quadro 10. Categorias para a análise dos turnos**

<b>Categorias</b>	<b>Características</b>	<b>Exemplo</b>
Desenvolvimento	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. trazer elementos novos</li> <li>2. reestruturar</li> <li>3. relacionar</li> <li>4. contrapor-se argumentando</li> </ol>	<p><i>Lucas: <b>Porque</b> têm duas linhas.</i></p> <p><i>Igor: <b>É</b>, tem duas linhas</i></p> <p><i>Paula: <b>Não, por causa</b> do ponto de interrogação.</i></p>
Pertinência	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. manutenção do tema proposto</li> </ol>	<p><i>Lucas: <b>Porque</b> têm duas linhas.</i></p> <p><i>Igor: <b>é</b>, tem duas linhas</i></p>
Não-pertinência	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. desvio do tema proposto</li> <li>2. referir-se a elementos de outro tema</li> </ol>	<p><i>Prof<sup>a</sup>: <b>É</b>, a gente ficou de continuar o nosso estudo do lanche saudável. A última coisa que a gente fez foi [Beatriz: ver o lanche das lancheiras para fazer o gráfico], <b>é</b>, nós vimos os lanches das lancheiras para montamos o gráfico, <b>é</b> isso? (aluna pedi a palavra) Vamos ouvir a Beatriz, então. Fala Beatriz.</i></p> <p><i>Beatriz: Por que quando o gravador grava a gente não ouve?</i></p>
Coconstrução	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. retomada de um tema introduzido por outro interlocutor para incluir acréscimos, variações, elaborações, cada interlocutor fala um pedaço da frase</li> </ol>	<p><i>Prof<sup>a</sup>: <b>Mas, porque não precisa trazer da nossa casa</b>, vamos entender um pouquinho mais.</i></p> <p><i>Marcella: <b>Eu acho que vai gastar mais se trazer de casa também.</b></i></p> <p><i>Bruno: <b>Mas, pode trazer um pouquinho.</b></i></p> <p><i>Crianças: <b>Mas, aqui já tem</b></i></p> <p><i>Mario: <b>E as folhas são do nosso pai e da nossa mãe, eles não vão gostar que a gente fica pegando</b></i></p>
Espelhamento	A informação introduzida pelo falante é repetida e/ou reformulada.	<p><i>Prof<sup>a</sup>: <b>E por que não deu certo?</b></i></p> <p><i>Felipe: <b>É por que não deu certo? A gente fez coisas legais.</b></i></p>

Pedido de esclarecimento	Pedido de informação contingente à contribuição do falante precedente – especificação de um dos referentes do enunciado anterior.	<i>Profª: Mas vocês conseguem acordar antes dos pais?</i>
Pedido de explicação	Pedido de informação contingente à contribuição do falante precedente – elaboração da fala anterior.	<i>Profª.: Porque você acha que tem a ver com o circo, Tales?</i>
Pedido de Participação	Pedido para que alunos tomem a palavra e/ou expandam informações.	<i>Profª: Alice você ouviu a opinião do Tales? O que você acha?</i>

### • Tipos de Pergunta

Os tipos de perguntas foram analisados para observar se e como essas perguntas favoreceram – ou não – o aprofundamento do que estava em discussão; se e como indicam – ou não – mudança nas regras e divisão do trabalho; e finalmente, se houve – ou não – mudanças no padrão de relacionamento entre os participantes (mediacional).

### Quadro 11. Tipos de Perguntas

TIPO DE PERGUNTA	EXPLICAÇÃO	SUBTIPOS	EXPLICAÇÃO	EXEMPLO
Perguntas fechadas	Perguntas que induzem a um certo tipo de resposta sugerido pelo falante	Indutivas de sim/não	Perguntas que pedem concordância ou discordância simples sem maiores explicações	<i>Profª: Turminha, vocês já observaram essa folha?</i>
		Sugestão de Ação	Perguntas que convidam o interlocutor a agir, sugerem alguma operação, em geral na direção de solucionar algum problema implícito ou explícito	<i>Profª: E o que você poderia fazer ?</i>
Perguntas abertas	Perguntas que fazem avançar o raciocínio, por meio de explicações,	Perguntas que pedem síntese	Perguntas que pedem uma síntese, do que foi discutido e exigem uma abstração por meio de resumo ou conclusão	<i>Profª: Pessoal, lembram o que a gente ficou de fazer na nossa roda de hoje?</i>

justificativas, sínteses, clarificações, discussão de hipóteses.	Perguntas hipotética	Perguntas que estabelecem hipóteses e proporcionam a criação de cenários alternativos	<i>Prof<sup>a</sup>: Se a gente fosse ver quantas pessoas tem dentro do circo, como a gente poderia fazer?</i>
	Perguntas que pedem explicação /justificativa	Perguntas que exigem apresentações das <b>razões</b> de uma determinada ação, provocam o pensamento e podem promover a resolução de problemas	<i>Prof<sup>a</sup>: Por que será que as crianças estão na fila, hein?</i>
	Perguntas que pedem evidência e/ou clarificação	Perguntas que permitem aos participantes expandirem suas ideias para serem entendidas tanto para si mesmo quanto para os outros e proporcionam o aprofundamento do objeto em foco	<i>Prof<sup>a</sup>: Mas, porque não precisa trazer da nossa casa? vamos entender um pouquinho mais.</i>

(Pautado em Aranha, 2009)

- **Categorias de análise da argumentação**

Para análise da organização argumentativa utilizei os estudos de Orsolini (2005), no propósito de verificar o movimento da organização da linguagem argumentativa. Adotei como categorias os operadores da argumentação, tal como elaborados por Koch (1984), apresentados nos quadros a seguir.

**Quadro 12. Tipos de Réplicas**

<b>Concordância</b>		
Réplica elaborada	A informação introduzida por um falante precedente é continuada e elaborada com acréscimo de informação.	<i>Laura: Eu acho que foi bom, mas não ajudou porque, assim.. as crianças não estão trazendo lanche saudável.</i>
Réplica mínima	Resposta simples: a informação solicitada pelo falante precedente é fornecida, mas não elaborada.	<i>Lucas: <b>Porque</b> tem duas linhas.</i> <i>Igor: <b>É</b> tem duas linhas.</i>
<b>Discordância</b>		
Réplica elaborada	Oposição justificada: a informação introduzida por um falante é negada, com justificações.	<i>Lucas: <b>Porque</b> tem duas linhas.</i> <i>Igor: <b>É</b> tem duas linhas.</i> <i>Paula: <b>Não, por causa do</b> ponto de interrogação.</i>
	Contraoposição justificada: uma oposição precedente é recusada, oferecendo justificações.	
Réplica mínima	Oposição simples: a asserção de um falante precedente é negada, sem justificações.	<i>Júlia: <b>Porque</b> o João tava falando.</i> <i>João: Eu não.</i>

### Quadro 13: Os operadores argumentativos

Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação ao enunciado anterior: porque, que, já que.	<i><b>Porque</b> tem que ter ingresso pra todo mundo</i>
Operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão: e, também,	<i><b>E</b> as folhas são do nosso pai e da nossa mãe, eles não vão gostar que a gente fica pegando.</i>
Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias: mas, apesar de que	<i><b>Mas</b> uma vez eu fui no cinema e não tinha ingresso pra mim e eu não assisti o filme.</i>

- **Categorias de interpretação**

As categorias de interpretação foram criadas a partir dos conceitos de mutualidade, responsividade, alteridade (Ninin, 2006; Bakhtin, 1952-53), humildade e cuidado (Ninin, 2006); discurso de autoridade e discurso persuasivo (Bakhtin, 1952-53) e ZPD, como zona de confiança, mas também de conflito, em que os interagentes compartilham a produção de conhecimento que está em discussão (John-Steiner, 2000; Newman e Holzman, 2002; Magalhães, 2010; Liberali, 2006).

### 3.7. Credibilidade da pesquisa

A credibilidade desta pesquisa foi constituída por meio de participações em seminários de pesquisa e orientação e nas aulas de diferentes disciplinas, em que os dados puderam ser discutidos.

Foram também de fundamental importância as apresentações em congressos, simpósios e seminários, espaços em que pude colocar as proposições deste estudo para o debate na comunidade científica.

Essas ações, sintetizadas no quadro abaixo, contribuíram para o amadurecimento dos propósitos deste trabalho, bem como dos encaminhamentos feitos. Foram questionamentos e sugestões que tornaram o estudo mais consistente.

**Quadro 14. Ações para Credibilidade da Pesquisa**

<b>EVENTO</b>	<b>TIPO DE APRESENTAÇÃO</b>	<b>LOCAL</b>	<b>DATA</b>
Discussões em Seminários de Orientação	Apresentação da análise de dados e categorias criadas	PUC-SP / Brasil	2007 e 2008
Apresentação em Congresso	Comunicação	16º InPLA – Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada/ Brasil	2007
Apresentação em Congresso	Comunicação	1º SIAC – Simpósio Ação Cidadã / Brasil	2007
Apresentação em Disciplina do Doutorado	Trabalho Escrito	Disciplina: “Linguística Aplicada II - Pesquisa Crítica de Colaboração na Formação Profissional: uma discussão teórico-metodológica” – PUC-SP / Brasil	2007
Apresentação em Disciplina do Doutorado	Trabalho Escrito e Apresentação Oral	Disciplina: “Argumentação em Contexto Escolar” – PUC-SP / Brasil	2008
Apresentação em Disciplina do Doutorado	Trabalho Escrito e Apresentação Oral	Disciplina: “Linguística Aplicada II - Linguagem e Formação Crítica do Conhecimento” – PUC-SP / Brasil	2008
Apresentação em Seminário	Comunicação	2º SIAC – Simpósio Ação Cidadã / Brasil	2008
Apresentação em Simpósio Internacional	Comunicação	III BilinglatAm International Symposium on Bilingualism an Bilingual Education in Latin America	2009
Apresentação em Congresso	Pôster	I Fórum Nacional ISCAR/ Brasil	2010

## **CAPÍTULO 4**

**- Apresentação e discussão dos resultados -**

## 4. Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo discuto os resultados encontrados no trabalho em foco, embasada nos fundamentos teórico-metodológicos que orientaram o presente estudo. Para isso, retomo as duas questões de pesquisa:

1. Que modos de agir organizam a atividade de “Roda de Conversa” numa sala de educação infantil?
2. Como a argumentação está presente nesses modos de agir e na constituição de um contexto da colaboração-crítica nos momentos de “Roda de Conversa”?

Para responder as questões de pesquisa, examinei as “Rodas de Conversa” na realidade pesquisada, com o propósito de identificar os movimentos constitutivos que caracterizam esse espaço específico de interlocução. Com a intenção de compreender os modos de agir que organizam a atividade “Roda de Conversa” na Educação Infantil e a implicação da argumentação na constituição de contextos colaborativos, procurei entender a atividade como local privilegiado de interlocução (Ângelo, 2006; Motta, 2009; Silva, 2009).

Analisando o conjunto de transcrições, observei algumas “regularidades” em sua configuração. Tais regularidades caracterizaram-se como elementos de uma situação específica de interlocução, que implica mobilização de determinados modos de agir discursivos na produção de conhecimento. A esses elementos constitutivos identificados nas rodas, dei o nome de movimentos estruturantes. Portanto, os movimentos estruturantes são organizações de um certo modo de agir no discurso, constituído na e pela situação comunicativa dada no desenvolvimento das “Rodas de Conversa” analisadas. Não são movimentos lineares, pois, para ocorrerem, um não precisa necessariamente do outro. Tampouco são estáticos, uma vez que acontecem a partir de um movimento dinâmico de atribuição/produção de sentidos e significados, mas podem ser entendidos como uma organização infraestrutural do texto que construímos – alunos e professora-pesquisadora – enquanto desenvolvíamos nossas “Rodas de Conversa”.

Início a análise com a descrição do contexto de cada uma das rodas selecionadas porque, como explica Bakhtin/Volochinov (1929), as enunciações só ganham significação e

sentidos se inseridos em um contexto ou situação social determinada. Em suas palavras: “*A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação*” (Bakhtin/Volochinov, 1929/1988, p. 113). A seguir, na discussão de cada roda, passo a descrever os movimentos que a estruturam, de acordo com a análise feita. O quadro abaixo mostra os movimentos que organizam este estudo e, nessa direção, nomeiam os subtítulos de cada momento da discussão.

**Quadro 15. Os movimentos estruturantes da “Roda de Conversa”**

<b>Movimento</b>	<b>Caracterização</b>
<b>Abertura</b>	- momento inicial da roda, em que acontece a definição dos seus propósitos.
<b>Organização das falas dos participantes</b>	- momento de organização do registro dos nomes das crianças, em forma de lista, de acordo com os pedidos de solicitação de fala feito por elas – decisivo para o estudo do papel das falas na organização do contexto colaborativo.
<b>Desenvolvimento das proposições</b>	- desenvolvimento da(s) temática(s) acordada(s) no grupo.
<b>Finalização</b>	- encaminhamentos finais decorrentes das discussões realizadas durante a roda.

As seções deste trabalho foram organizadas de acordo com a sequência cronológica em que ocorreram as “Rodas de Conversa” selecionadas para análise. O momento inicial, ou momento 1, refere-se à “Roda de Conversa” ocorrida no começo do ano letivo (05/03). O momento 2, ou intermediário, refere-se à roda concretizada ainda no primeiro semestre (23/05), em que já se podem notar mudanças nos nossos modos de agir – de alunos e professora-pesquisadora. O momento 3, ou final, trata das rodas realizadas no segundo semestre, (11/09 e 25/10) eventos que marcam novas transformações.

#### **4.1. Momento inicial 1 – Organização da rotina (05/03/07)**

Como mencionado no capítulo anterior, as “Rodas de Conversa” durante o período de fevereiro e meados de março tinham uma configuração bastante particular. Elas não aconteciam logo no início do dia e, na maioria das vezes, funcionavam como retomada do que havia sido feito no decorrer da manhã. O caráter retrospectivo possibilitava às crianças comentarem as situações vividas no grupo e opinarem a respeito do que foi proposto, fortalecendo seu vínculo com colegas e comigo – professora-pesquisadora – e ampliando o seu domínio sobre o contexto. A roda do dia 05/03, em específico, tinha como objetivo discutir, coletivamente, a organização da rotina. Ela não se deu nem no início do dia, nem ao seu final. Sua realização foi próxima ao horário do lanche, que corresponde, aproximadamente, ao meio da jornada diária. Foi uma escolha intencional minha, pois tinha como objetivo trabalhar a noção de tempo (antes e depois) a partir de um referencial (o momento da roda) para que as crianças começassem a se apropriar do tempo pedagógico (a organização das proposições a serem desenvolvidas no decorrer do período escolar).

Nesse momento do ano, parecia haver uma expectativa por parte das crianças de que eu era quem deveria me responsabilizar, sozinha, pela proposição e organização dos trabalhos, assim como, buscar as respostas para os inúmeros conflitos vividos pelo grupo, nas diversas situações do cotidiano escolar, a partir dos sentidos que eu mesma estabelecesse. Pode-se dizer que tais ações, efetivamente, fazem parte do papel de uma professora e que cabe a ela dar referências às crianças, principalmente, nos momentos iniciais do ano. Porém, dar referências não implica assumir o lugar pelo outro, decidindo e antecipando-se a esse.

Um dado significativo das condições concretas da organização da roda era a quantidade expressiva de crianças ingressantes no grupo. Das vinte e uma crianças, doze eram recém-chegadas, e possuíam sentidos diversos sobre a função da roda e os modos de participar nessa situação específica. Num levantamento que fiz, por meio de relatos informais colhidos junto às crianças, a roda foi apontada como o momento para ouvir histórias, cantar músicas, fazer brincadeiras, pentear cabelos e se arrumar para a “saída” e falar sobre o final de semana. Três relatos situaram a roda para “pesquisar” (desenvolvimento de projetos). Esses relatos sugerem que a vivência da roda como espaço de interlocução e de produção compartilhada de novos significados era quase ausente para quase a metade das crianças do grupo.

Meu trabalho, naquele momento, envolvia, portanto, uma coconstrução do conceito da “Roda de Conversa”, no sentido de, por meio dessa atividade, promover as condições

necessárias que permitissem às crianças assumirem a autoria de suas falas, de suas aprendizagens e de suas histórias (Motta, 2009). Para tanto, era necessário abrir espaços em que contradições e conflitos pudessem aflorar, para que as crianças revelassem os significados que traziam de suas vivências anteriores, ou seja, era necessário que elas explicitassem concepções e valores para, de alguma forma, eu poder atuar no sentido de promover avanços no seu desenvolvimento em direção à colaboração e ao compartilhamento de sentidos.

Apresento, a seguir, alguns excertos destacados da roda de conversa realizada no dia 05/03, de modo a explicitar momentos de conflitos gerados por diferenças de valores entre as crianças, bem como diferenças de concepção do papel da professora na visão delas. Pretendi, também, mostrar as minhas ações no gerenciamento do grupo, desde a passagem de uma outra atividade para a roda de conversa até a sua finalização, passando por questões de relacionamento entre as crianças, sempre num movimento de envolvê-las na responsabilidade do desenvolvimento da atividade, sempre num movimento de possibilitar o diálogo e a argumentação entre elas. O meu papel nesse momento era de mostrar que há posturas a serem aprendidas e compartilhadas pelo grupo nos momentos de roda, como a importância da existência de um foco temático orientando a discussão, da participação na produção conjunta do objeto de discussão, da escuta do outro.

#### ***4.1.1. A tessitura do contexto***

O trabalho com a criança pequena tem características particulares no que se refere à mobilização e à criação dos contextos de produção, levando-se em conta que as questões afetivas e emocionais atuam de maneira determinante nas relações de ensino-aprendizagem (Vygotsky, 1925/2004; John-Steiner, 2000). Sendo assim, a passagem de uma atividade para outra, nos momentos de apropriação de uma rotina, requer das professoras ações também particulares nesse início de ano. Trata-se de um período, chamado de adaptação, em que as crianças, em sua maioria, pouco se conhecem, o vínculo afetivo, a compreensão dos combinados e a responsabilização uns com os outros começam a ser construídos e acordados, pouco a pouco no grupo. Eu também me encontrava num movimento de aproximação e construção de vínculos afetivos com as crianças. A consolidação dos vínculos torna-se a base para que uma professora possa criar os espaços em que os participantes se percebam como grupo, e ajam na direção do engajamento na busca de soluções, do compromisso com a sua própria aprendizagem e com a dos outros, assumindo atitudes de corresponsabilidade na produção coletiva do saber (Magalhães, 1994; Freire, 1996; Pontecorvo, 2005).

O excerto 1, apresenta os movimentos de passagem de um contexto da aula para o outro, isto é, a mobilização das crianças, orientadas por mim – professora-pesquisadora – para a roda de conversa do dia 05/03.

**Excerto 1**

01	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Pessoal, tá chegando a hora da nossa roda, vamos começar a guardar os brinquedos prá gente fazer a roda? (Sobreposição de falas e choro de Tiago. A prof<sup>a</sup>-pesq. vai passando pelos cantos de brincadeiras, auxiliando na organização dos brinquedos e solicitando a participação das crianças). Vamos lá, pessoal. Isso, vamos guardando! Ti, quer sentar do meu lado?</i>
02	João	<i>Tia, tia, num tô conseguindo fechar.</i>
03	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Vamos ajudar o João? Ó, João, faz assim, ó. (muita movimentação no grupo, muitas vozes..) [crianças: eu já guardei... eu também...põe embaixo, põe embaixo! aí não, aí não!]. Então, ó tá ficando tudo arrumadinho, legal!!</i>
04	Pedro	<i>Tia, a gente já vai tomar lanche agora?</i>
05	Igor	<i>Ela não é sua tia!</i>
06	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Não, ainda demora um pouquinho Pedro, a gente vai para a roda agora combinar o que a gente vai fazer hoje. Vamos lá!?</i>

No excerto acima, observamos as várias ações que parecem sinalizar minha preocupação em organizar o contexto: o anúncio antecipado da roda, avisando o momento de sua aproximação, o que possibilita um certo tempo para a criança se reorganizar emocionalmente (“*Pessoal, tá chegando a hora da nossa roda, vamos começar a guardar os brinquedos...*”); minha circulação pelos diferentes cantos das brincadeiras, marcando um chamamento próximo ao aluno, a utilização expressões de incentivo, como: “*Vamos lá pessoal!*” (03), “*Isso, vamos guardando!*” (03), “*Então, óh, tá ficando tudo arrumadinho, legal!*” (05), “*Vamos lá!*” (08). Nas ações concretas de arrumar os brinquedos, verifica-se a minha participação pela utilização de dêiticos – o pronome pessoal “nós” (“*Vamos começar!*”) e a expressão “a gente” (“*prá gente fazer!*”...) – o que mostra meu grau de implicação no grupo. Ao mesmo tempo observe-se que algumas crianças também vão assumindo a responsabilidade pela organização coletiva do espaço, como aparece registrado no turno 3 (“*põe embaixo, põe embaixo... aí não!*”).

No turno 2, ao dizer: “*Tia, não tô conseguindo fechar!*”, João faz uma colocação cuja intenção sugere um pedido de ajuda. O direcionamento a mim, em específico, parece indicar que um dos sentidos dados por João ao papel de professora é o de auxiliar os alunos. O fato de

eu empregar a forma verbal pronominalizada “*Vamos ajudar o João?*” (3) sinaliza uma direção contrária à expectativa do aluno. Isto porque, linguisticamente, a utilização pronominalizada na primeira pessoa do plural marca a convocação de outros (crianças) na busca de solução. Esse excerto sinaliza contradições nos modos de “ser professora”, tal como compreendido por mim e pelos alunos. É possível dizer que tal situação pode significar um momento de contradição que eu estabeleci, uma vez que, para grande parte das crianças desse grupo em seu cotidiano familiar e em vivências escolares anteriores, o adulto é quem se responsabiliza por tomar iniciativa para resolver os conflitos vividos por eles. Também a fala de Igor sinaliza um conflito entre os próprios alunos: enquanto alguns procuram manter comigo uma relação quase familiar, Igor faz questão de explicitar que essa não é uma forma de tratamento na escola. Como coloca Engeström (1999a, 2003), a contradição aparece implicada aos contextos sócio-histórico-culturais em que os sujeitos participam, e é por meio do conflito de sentidos que se criam zonas de desenvolvimento mútuas que possibilitam o desenvolvimento (Vygotsky, 1930). Nessa direção, minhas ações parecem sugerir a promoção de novos espaços de atuação entre os interagentes, vindo a corroborar em ações futuras para a emergência da colaboração. Isto é, para o estabelecimento de um processo intencional de participação que pressupõe uma atitude de envolvimento dos participantes, do desenvolvimento de confiança mútua e da capacidade de se colocar no lugar do outro (Magalhães, 2007, 2010; Ninin, 2006).

#### ***4.1.2. Organização das falas dos participantes***

Na roda do dia 05/03, a lista de inscrição para organizar as falas das crianças não havia sido proposta ainda para o grupo, como mencionado no capítulo anterior, na descrição de procedimento para produção dos dados. Naquele momento, os vínculos afetivos, emocionais e cognitivos estavam sendo fortalecidos e a ideia de grupo começava a se consolidar. As conversas em roda organizavam-se de maneira típica a um início de ano letivo, as crianças voltadas quase que exclusivamente para mim. A compreensão do outro (pares) como parceiro do diálogo era um desafio para uma parcela significativa do grupo, parecendo não ser pertinente, então, a proposição de um diálogo regrado por meio de uma lista de inscrição.

Como apontado no quadro 15, um dos focos de análise do movimento estruturante da organização das falas refere-se ao papel destas na organização do contexto colaborativo. Para

discutir esse aspecto, foram selecionados dois excertos que apresentam duas situações de conflito no momento de roda. As categorias para se examinar a colaboração foram: mutualidade, responsividade, alteridade e a presença da organização argumentativa no processo de negociação.

O primeiro excerto focaliza o diálogo entre Lucas e Fernando para resolverem um conflito decorrente do estabelecimento de uma contradição. O segundo, discute o conflito entre Júlia e Luana para decidir os lugares em que irão se sentar.

**Excerto 2**

09	Lucas	<i>Sai! Vai mais prá lá, tá apertado aqui!</i>
10	Fernando	<i>Não vou sair, você não pediu direito. (Lucas empurra o colega). Claudia, ele me bateu!!</i>
11	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Lucas, você ouviu o seu colega? A gente fala com licença para ele. (fala pausadamente) [Agitação na roda, crianças falam ao mesmo tempo, algumas demoram para virem sentar. Tiago permanece chorando].</i>
12	Lucas	<i>Mas ele não vai mais prá lá.</i>
13	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Mas Lucas, conversa com seu colega. Pede licença pra ele. Não é empurrando que a gente resolve. Você pode machucar.</i>

Como podemos observar no excerto acima, Lucas (09), utiliza o modo imperativo afirmativo dos verbos *sair* e *ir* para pedir ao colega um lugar na roda. As escolhas lexicais por ele utilizadas marcam fortemente um modo impositivo de se dirigir ao colega.

O efeito de sentido produzido por Fernando em relação à fala de Lucas é o de imposição, que, para ele, parece ser um comportamento indesejável de desrespeito. Dessa maneira, Fernando elabora o seu discurso a partir de uma oposição justificada (Orsolini, 2005), que se evidencia pelo emprego do “não” enfático no início da frase (“**Não** vou sair”), seguida de uma justificativa “*você não pediu direito*”. A justificativa do aluno se organiza na direção do apelo ao valor de respeito. Magalhães (1994/2007), Ninin (2006) e John-Steiner (2000) explicam que em um ambiente colaborativo é necessário que haja o respeito, para se construir relações de mutualidade. A ausência desse aspecto pode gerar um desconforto na relação, dificultando a colaboração.

Diante da oposição do colega, Lucas resolve abandonar o diálogo e utiliza o embate físico como modo de resolução, empurrando o colega. Nesse momento, fui chamada para mediar a situação “*Claudia, ele me bateu!!*” Precisei intervir, orientando minha mediação sob

dois aspectos: a importância da escuta do outro (“*Lucas, você ouviu o seu colega?*”) e a necessidade do tratamento cuidadoso com os colegas (“*A gente fala com licença para ele*”). Minhas falas (11) indicam uma intenção de sinalizar para Lucas a necessidade do diálogo como modo de resolução. Ao pronunciar “*A gente fala com licença para ele*”, pareço sugerir que há um certo modo de agir discursivamente que colabora para que o conflito possa ser resolvido.

Lucas (12) se contrapõe, parecendo não compreender o porquê de seu colega não ter saído quando ele reclamou espaço (“*Mas, ele não vai mais prá lá*”). A minha posição, enquanto professora parece reforçar a importância do diálogo na busca de soluções. Dessa forma, argumentei: “*Mas Lucas, conversa com seu colega. Pede licença pra ele. Não é empurrando que a gente resolve. Você pode machucar*”. É possível pensar que o conflito surgido entre os participantes do diálogo seja decorrente de uma contradição implícita, em função dos contextos sócio-histórico-culturais de que os sujeitos participam (Engeström, 1999b, 2003; Magalhães, 2010; Oliveira e Magalhães, prelo). Do ponto de vista de Lucas, ele não se sentiu ouvido pelo colega quando indicou a solução necessária para não se sentir “apertado” naquele espaço (“*Sai! Vai mais prá lá, tá apertado aqui!*”) não se dando conta do estranhamento do colega frente ao seu modo de “pedir” espaço. Tal situação sugere que os sentidos de Lucas são diferentes do de Fernando e dos meus. Para nós, seus parceiros no diálogo, o efeito de sentido produzido foi de um comportamento não desejável, cujo valor implícito era o de desrespeito.

Em resposta à colocação feita por Lucas (12), procurei me manter num movimento argumentativo que sugerisse ao aluno repensar sua posição (“*Mas Lucas, conversa com seu colega. Pede licença pra ele. Não é empurrando que a gente resolve. Você pode machucar...*”), apresentando vários argumentos. Porém, refletindo sobre a ação discursiva em análise, verifico uma questão problemática no movimento argumentativo mobilizado por mim, pois deixei de problematizar a posição do aluno, organizando o seu discurso para convencimento. É possível dizer que a ausência do encaminhamento da situação controversa impossibilitou o estabelecimento de uma ZPD em que os sentidos pudessem ser confrontados e uma solução compartilhada pudesse ser efetivada.

Outra questão problemática no meu encaminhamento foi assumir a responsabilidade pela busca de solução no lugar de Fernando, caracterizando a saída desse do cenário da discussão, assumindo toda a responsabilidade da busca de soluções. Desse modo, ações significativas que poderiam colaborar para um avanço na compreensão da situação por Lucas

e Fernando deixaram de ser encaminhadas. Uma delas seria pedir a Fernando que explicasse para o colega como ele entende que seria o “jeito direito de pedir”, colocando ambos como corresponsáveis na tomada de decisão.

A responsividade, um dos norteadores da colaboração e que se refere à ação de assumir as diferentes visões que se explicitam para o grupo (Ninin, 2006), parece que ficou fragilizada na relação entre Lucas e Fernando, havendo o predomínio de posições autocentradas. No que se refere a mim – professora-pesquisadora –, minha posição parece mostrar uma tentativa de estabelecer relações de mutualidade; porém, minha inabilidade com a situação não possibilitou condições mais adequadas para que a percepção do outro fosse efetiva, tanto para Lucas como para Fernando.

Outro exemplo que caminha nessa direção é o diálogo, a seguir, entre Júlia e a companheira Luana (“*Claudia, eu disse pra ela que...*”). Como não conseguiram se entender, ambas se dirigiram a mim, na tentativa de resolver o conflito criado. O aspecto que parece orientar essa discussão diz respeito à questão da alteridade, outro norteador para a emergência da colaboração (Ninin, 2006).

**Excerto 3**

14	Júlia	<i>Tia, eu quero sentar do lado dela (vem em direção da prof<sup>a</sup>-pesq. - aponta para Luana) e ela não deixa.</i>
15	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Júlia, você conversou com ela? Perguntou por que ela não deixa? (muitas falas)</i>
16	Luana	<i>Claudia, eu disse pra ela que a Letícia já tá sentada do meu lado. (vem em direção da profa.-pesq.) (muita agitação entre as crianças, sobreposição de falas)</i>
17	Júlia	<i>Mas, eu quero!</i>
18	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>E agora, Júlia? (Júlia não responde para a professora-pesquisadora). Júlia, eu acho melhor você conversar com a Lu antes de começar a roda, pra combinar. Na próxima roda vocês combinam de sentar uma do lado da outra, agora a Letícia já sentou. Você viu o que a Luana falou.</i>
19	Júlia	<i>Eu não quero nunca mais sentar do lado dela!</i>
20	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Será que precisa resolver assim, Ju?! Você não acha melhor conversar depois pra combinar melhor?(Júlia mantém-se quieta e senta longe de Luana)</i>

Para melhor entender a situação apresentada no excerto acima, Igor, Luana e Letícia são crianças que já estudavam na escola e na mesma classe. Ao virem para a roda, os três

sentaram juntos, sendo que Luana era a colega que mobilizava a atenção dos companheiros, sentando-se no meio de ambos. Júlia, nesse momento do ano, não gostava de sentar ao lado de meninos, mas desejava sentar ao lado de Luana. Assim, para não ter de se sentar entre Luana e Igor, Júlia quis que Letícia saísse para se sentar do lado da colega Luana.

No turno 14, Júlia vem ao meu encontro solicitar meu auxílio no enfrentamento de um conflito: *“Tia, eu quero sentar do lado dela (Luana) e ela não deixa”*. Minha intervenção orienta-se na direção da valorização da escuta (*“Júlia, você conversou com ela? Perguntou por que ela não deixa?”*), cuja finalidade sugere o encorajamento dos participantes na busca pelo diálogo, na escuta das razões do outro, com a intenção de que cada um aprenda, um com o outro, a explicar, a demonstrar, com objetivo de criar, entre os pares, possibilidades de questionarem, expandirem, e recolocarem o que foi posto em negociação (Magalhães, 2007, 2010).

Luana, percebendo-se implicada na situação assume seu lugar no conflito e expõe o seu ponto de vista: *“Claudia, eu disse pra ela que a Letícia já tá sentada do meu lado”*. A resposta de Júlia (*“Mas, eu quero!”*) iniciada com o operador *“mas”*, sugere que ela se opõe ao argumento colocado por Luana, mas, em seguida, utiliza o verbo *“querer”*, sinalizando que não deseja argumentar, apenas quer a sua vontade atendida naquele momento. Júlia traz para a discussão questões que envolvem a noção de alteridade (Ninin, 2006) que, para ela, assim como para outras crianças no grupo, com diferentes propósitos e intensidades, apresenta-se como desafio num projeto colaborativo. Nesse sentido, minha pergunta (*“E agora, Júlia?”*) parece convocar a aluna a pensar numa possível solução em que se faz necessário colocar-se também no lugar do outro. Júlia mantém-se quieta e seu silêncio parece me mobilizar para colaborar com uma possível solução, que vá ao encontro de minimizar o risco emocional que envolve os processos de negociação (John-Steiner, 2000), o que não parece implicar a *“obrigação”* de pedir para que Letícia levantasse e deixasse Júlia se sentar ao lado de Luana, mas a de sinalizar modos de negociar (*“Júlia, eu acho melhor você conversar com a Lu antes de começar a roda, pra combinar. Na próxima roda vocês combinam de sentar uma do lado da outra, agora a Letícia já sentou ...Você viu o que a Luana falou?”*).

Júlia (19), ao responder *“Eu não quero nunca mais sentar do lado dela!”* reforça sua posição autocentrada no enfrentamento do conflito. Suas escolhas lexicais *“eu quero ... eu não quero”* sugerem insistência nessa posição. Quanto a mim, parece que desejo colaborar para que Júlia avance sua posição; por isso, novamente questiono o posicionamento da aluna (*“Será que precisa resolver assim, Jú?! Você não acha melhor conversar depois, pra*

*combinar melhor?”*), sinalizando que o conflito terá outros momentos para ser retomado e novamente discutido na direção de sua superação.

O contexto da educação infantil possui uma especificidade relevante no que se refere ao tratamento de questões conflitantes, pois nem sempre os encaminhamentos feitos numa determinada situação, necessariamente, são “finais”. Eles podem direcionar/orientar outros momentos/outras rodas. Pelos limites dos contextos, há assuntos que ficam pendentes e são retomados em outras circunstâncias, nas diferentes vivências do cotidiano escolar.

Como foi possível sinalizar, uma característica das rodas de conversa desse período do ano é a solicitação constante da professora na solução dos conflitos. As ações das crianças orientam-se por compreensões autocentradas, em que noções como mutualidade, responsividade, alteridade (Ninin, 2006) ainda são desafios para boa parte delas.

#### **4.1.3. Abertura: definição dos propósitos**

A definição dos propósitos corresponde ao momento inicial da roda, em que alunos e eu – professora-pesquisadora – vamos juntos delineando o que será tematizado. Porém, na roda do dia 5/03, tal encaminhamento aconteceu apenas a partir do turno 35, configurando-se como uma situação atípica, mesmo para os momentos iniciais do ano. No excerto a seguir, pode-se considerar um possível reflexo desse contexto no encaminhamento dado por mim, que assumo, sozinha, a responsabilidade da proposição do objeto de discussão dessa roda.

##### **Excerto 4**

35 prof<sup>a</sup>-pesq. ... Pessoal, vamos ouvir o que a gente vai fazer hoje? (crianças se colocam de maneiras variadas: vamos!!!; o que a gente vai fazer? Psssssiii - muitas vozes) Então, turma, nessa roda a gente vai combinar o que a gente vai fazer (muitas falas das crianças) Primeiro a gente brincou na sala com os brinquedos, e depois, o que nós fizemos mesmo? (prof<sup>a</sup>-pesq. vai escrevendo a rotina num papel)

Iniciei o turno (35) fazendo um pedido de escuta às crianças para compartilhar o propósito da roda (“Pessoal, vamos ouvir o que a gente vai fazer hoje?”). A utilização da forma pronominal em primeira pessoa do plural (“**vamos** ouvir...”) e da expressão dêitica “a gente” (“o que a **gente vai** fazer?”) sinaliza o lugar enunciativo de onde eu falo, isto é, como alguém implicado no contexto. A junção do “eu” e o “não eu” (Ribeiro, 2009), implícita no emprego do “nós” e “a gente” cria um efeito de sentido que configura a imagem que eu

procurava construir do meu papel em relação às crianças, como coprodutora dos significados compartilhados no grupo. As crianças, por sua vez, apresentam respostas variadas, numa sobreposição de falas. Elas parecem indicar uma concordância com o que foi proposto: “*Vamos!!! O que a gente vai fazer? Pssssiii*”. Na sequência, comunico o propósito da roda. Em meu enunciado, verifica-se o emprego de “*então*” no início da minha fala (“*Então, turma, nessa roda...*”), o que estabelece um efeito de sentido conclusivo ao que foi dito anteriormente, isto é, funciona como retomada de vozes. No caso em questão, remete às manifestações de concordância das crianças. Com a adesão do grupo, continuei a proposição: “*a gente vai combinar o que a gente vai fazer*”.

A seguir, mostro como se desenvolveram as proposições a partir dessa tentativa de sistematizar a atividade.

#### **4.1.4. Desenvolvimento das proposições**

Tal como mencionado no quadro 15, o desenvolvimento das proposições trata da(s) temática(s) acordada(s) no grupo, como mostra o excerto 5.

##### **Excerto 5**

35	Prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>...Então, turma, nessa roda a gente vai combinar o que a gente vai fazer(muitas falas das crianças) Primeiro a gente brincou na sala, com os brinquedos. E depois, o que nós fizemos, mesmo? (prof<sup>a</sup>.-pesq. vai escrevendo a rotina num papel)</i>
36	Fernando e Igor	<i>Roda!!! (conversas paralelas)</i>
37	Tales	<i>Sabe, Claudia amanhã é aniversário do meu pai (conversas paralelas)</i>
38	Prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>É! Legal! Pessoal, olha, a gente tá combinando o nosso dia...Depois da roda vem? ... o lanche</i>
39	Crianças	<i>EE!!!!:: (conversas paralelas)</i>
40	Alice	<i>Tou com fome!!!!</i>
41	Prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Depois do lanche?</i>
42	Beatriz	<i>( )</i>
43	Prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Que foi Bia?</i>
44	Beatriz	<i>Eu queria mostrar o meu brinquedo.</i>
45	Prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Vixi, Bia! É que os colegas já estão cansados da roda. Dá prá ser depois do parque? (Bia aceita a posição da prof<sup>a</sup>.-pesq.) (muitas falas simultâneas)</i>
46	Júlia	<i>Tia, a Luana disse que não vai brincar comigo.</i>
47	Luana	<i>Eu não disse isso.</i>

Como se pode observar, na minha fala (“...*Então, turma, nessa roda a gente vai combinar o que a gente vai fazer*”) há um objeto a ser compartilhado no grupo, que surgiu de uma necessidade percebida por mim, e é esse objeto que vai determinar a direção para obtenção do resultado (Leontiev, 1978). No caso dessa roda, o resultado esperado parece ser a participação das crianças na produção coletiva da rotina do dia.

No excerto acima, pode-se observar que utilizei marcadores temporais (“*Primeiro a gente... E depois...*”), que parecem atuar como disparadores para o engajamento das crianças e como orientadores do caminho que se deseja para a discussão. O tipo de pergunta empregada, que pressupõe uma réplica mínima (“*Roda; Parque...*”), sugere uma condução explícita e intencional de minha parte. A escolha dessa condução parece estar intimamente ligada com a minha preocupação em criar posturas que organizem as discussões da roda de conversa, como a manutenção do foco temático. Diante de um contexto que parecia desfavorável para a escuta e possíveis negociações, poderia ter traçado vários caminhos: abandonar o objeto idealizado (participação das crianças na produção coletiva da rotina), reorganizando a leitura de necessidades associada a um novo motivo, que resultaria consequentemente em um novo objeto (brincadeira cantada, de roda, ou a conversa sobre os diferentes assuntos que as crianças quisessem falar); abandonar a ideia da roda nesse dia, propondo outra situação de ensino-aprendizagem.

Porém, a minha opção foi a de manter o objeto inicial, pois acreditava ser necessário estabelecer alguns padrões que iriam orientar as ações futuras da roda. Nesse sentido, minhas ações pautaram-se em dois aspectos: o encorajamento das crianças a participarem da construção da rotina, numa possível tentativa de convergência dos diferentes objetos ao proposto por mim; a organização discursiva de um gênero (lista), que ao mesmo tempo sugere colaborar com a expansão da compreensão do tempo pedagógico.

Ao organizar meu enunciado “*Primeiro a gente brincou na sala, com os brinquedos. E depois, o que nós fizemos, mesmo?*”, parece haver uma intenção em colaborar para que as crianças percebam a organização de ações vividas no cotidiano escolar, propondo a produção de um gênero textual (lista). A utilização dos marcadores temporais sugerem uma outra função para eles: não mais como disparadores e orientadores do foco da discussão, mas como organizadores de uma esfera da atividade humana (lista).

Fernando e Igor (36), respondem à minha convocação por meio de uma réplica mínima (“*Roda!!!*”), como apontam os estudos de Orsolini (2005). A pertinência da resposta me permite afirmar que os dois alunos compartilham, até o momento, o mesmo objeto que aponto para a atividade (Engeström, 1999a). Em direção contrária, Tales assume a palavra,

mas o faz para introduzir um novo tema (aniversário do pai), sinalizando o não compartilhamento do mesmo objeto, como explicitado por Fernando, por Igor e por mim. Tales parece agir na direção de um outro objeto: o aniversário do pai (“*Sabe, Claudia amanhã é aniversário do meu pai*”).

O conflito entre o objeto da atividade que quero compartilhar com os alunos e os diferentes objetos trazidos pelas “*necessidades*” de alguns deles, parece estabelecer zonas de tensão (Engeström, 1999a) que vão delineando os movimentos de pertinência e desenvolvimento (Orsolini, 2005) das ações discursivas dos participantes. Nesse movimento de tensão no desenvolvimento da atividade, há crianças que acompanham, mas não se pronunciam; outras que participam do movimento discursivo que eu estabeleci, mas têm como interlocutor o companheiro sentado ao lado e pensam sobre a rotina compartilhando o seu ponto de vista com esse; há crianças que não compartilham do objeto de discussão e apresentam outros temas, buscando criar espaços para que possa compartilhar seus desejos, outras ainda possuem compreensões diferenciadas do que seja participar da roda de conversa nesse contexto específico, entre outros. É nessa multiplicidade de sentidos, de histórias, que a “*Roda de Conversa*” vai se constituindo.

Minha resposta à colocação de Tales (37) com uma interrogativa afirmativa “*É?*” seguida de uma interjeição de admiração (“*Legal!*”) sugere que havia uma preocupação em acolher, de alguma maneira, a necessidade de Tales de querer compartilhar sua experiência, o que poderia sinalizar, para ele, como garantia de um certo espaço na interlocução. Porém, ao mesmo tempo em que me preocupei em acolher a fala de Tales, respondendo-lhe com uma réplica simples, (“*É? Legal!*”), imediatamente, na sequência do meu enunciado, promovi o silenciamento da fala do mesmo “*Pessoal, olha, a gente tá combinando o nosso dia...Depois da roda vem?... o lanche*”. O não-desenvolvimento (Orsolini, 2005) da fala de Tales parece reforçar minha intenção em manter o foco das crianças na atividade de organização da rotina do dia (“*Pessoal, olha, a gente tá combinando o nosso dia...*”), impossibilitando que outros temas pudessem compor essa discussão.

No turno 41, ao pronunciar “*Depois da roda vem?... o lanche*”, parece haver uma escuta do que estava dizendo: ao saberem do lanche como próximo acontecimento do dia, houve uma manifestação de comemoração em coro por parte das crianças, o que pode sugerir uma convergência no foco da discussão (Engeström, 1999c).

Na tentativa de manter o tema, continuei: “*Depois do lanche?*”. No entanto, Beatriz (44) solicita a palavra e introduz um novo tema que se mostra não pertinente (Orsolini, 2005)

ao que e estava encaminhando: “*Eu queria mostrar o meu brinquedo*”. O pedido de Beatriz estabeleceu um novo conflito. Ao utilizar uma interjeição de espanto “*Vixe, Bia!*”, pareço indicar a sensação de conflito que estava vivendo na condução da discussão. Nesse sentido, busquei um acordo com a aluna “*Dá prá ser depois do parque?*”, numa possível tentativa de manter o tema (organização da rotina) até o seu final. Em contrapartida, parecendo reconhecer a necessidade da aluna em mostrar o seu brinquedo para o grupo, abri espaço em outro momento da rotina do dia para a apresentação.

### **Excerto 6**

48	<i>prof<sup>a</sup>-pesq.</i>	<i>Pessoal, vamos combinar juntos, só o Fernando e o Igor tão ajudando. Depois do lanche, nós temos ...</i>
49	<i>Igor</i>	<i>História</i>
50	<i>prof<sup>a</sup>-pesq.</i>	<i>Quase, não vai ser história...</i>
51	<i>Lucas</i>	<i>Parque!</i>
52	<i>prof<sup>a</sup>-pesq.</i>	<i>É, depois do lanche é parque... Pessoal, tem muita gente falando com o colega do lado e não tá prestando atenção no que a gente tá combinando. (Tiago volta a chorar)</i>
53	<i>Tiago</i>	<i>Tia, vai demorar para o meu pai chegar?</i>
54	<i>prof<sup>a</sup>-pesq.</i>	<i>Olha Ti, a gente vai tomar o lanche, brincar no parque, depois ouvir uma historinha e fazer uma pintura bem legal, aí ele chega.</i>
55	<i>Tiago</i>	<i>Você liga pra ele?</i>
56	<i>prof<sup>a</sup>-pesq.</i>	<i>Ligo, tá Ti, mas tem que esperar um pouquinho, tá. Bem, é... onde a gente parou mesmo? (muitas falas)</i>
57	<i>Lucas</i>	<i>Parque.</i>

Neste excerto, Igor (49) parece continuar engajado com a organização da rotina e colabora comigo na direção do resultado desejado por mim. Lucas (51, 57) também parece mostrar-se engajado, e faz uma contribuição para o desenvolvimento do objeto em discussão.

Pode-se constatar que o desenvolvimento da proposição da roda do dia 05/03 foi marcada por uma tentativa de buscar o estabelecimento de padrões de interação que possibilitassem a compreensão, pelas crianças, da “Roda de Conversa” como um espaço em que os posicionamentos dos participantes sejam orientados por uma compreensão que reconheça o lugar do outro, e de si, na produção compartilhada de significados. Isso implica propor situações que possibilitem que as crianças abandonem suas posições autocentradas, cuja fragilidade de perceber o outro como agente do seu desenvolvimento impede a compreensão das noções de alteridade e mutualidade que são centrais na constituição dos sujeitos.

#### 4.1.5. Finalização

O movimento de finalização envolve os encaminhamentos para o fechamento das discussões realizadas ao final da roda, apresentado a seguir.

##### *Excerto 7*

58	<i>prof<sup>a</sup>-pesq.</i>	<i>Obrigada Lú, parque, depois história e pintura, organização e saída, ok! Vamos ler juntos, então? (prof<sup>a</sup>-pesq. vai apontando o escrito e lendo com as crianças). Então, agora é lanche.</i>
59	<i>Mateus</i>	<i>Oba!!!! (Muita conversa entre as crianças)</i>
60	<i>prof<sup>a</sup>-pesq.</i>	<i>Pegando lancheiras...</i>

Como se pode verificar no excerto acima, faço uma solicitação de leitura compartilhada com as criança, que sugere a importância de que os resultados obtidos nas discussões – o registro gráfico da rotina – sejam compartilhados no grupo, tornando-os algo de domínio de todos, com finalidades concretas na compreensão do seu cotidiano, e não como uma construção voltada para atender a uma demanda de planejamento da instituição.

É importante ressaltar o desdobramento que teve esse movimento de produção, pois parece ter colaborado para que as crianças tivessem uma nova compreensão da “Roda de Conversa”, bem como uma nova compreensão de seus papéis: ao fixar o cartaz da rotina no painel da classe, as crianças, no decorrer do dia, iam em pares ou sozinhas tentar compreender o que estava escrito, analisando a sequência e tentando associar aos momentos de trabalho que havíamos combinado. Surgiam questões como: a aproximação do final da aula (“*já tá chegando a hora de ir embora*” [Tales]; “*aonde está escrito pintura?*” [Alice], entre outros). Esses movimentos parecem ter colaborado para que as crianças comesçassem a perceber a “Roda de Conversa” como um espaço de discussão do fazer cotidiano e, também, que a responsabilização na produção de conhecimento não era exclusivamente minha, mas sim de todos os participantes. Isto não significa entender que alunos e professora tenham a mesma responsabilidade e interesses, mas que as necessidades e interesses vão sendo negociados na medida em que “*cada interagente deixa de preocupar-se somente com posicionamentos pessoais, voltando-se àquilo que for de interesse do grupo*” (Ninin, 2006). Nesse sentido, pode-se pensar nas noções de mutualidade, responsividade, alteridade como elementos essenciais para a compreensão das relações que envolvem a constituição de sujeitos (alunos e

professora-pesquisadora) e seus papéis na produção compartilhada de novos significados.

## **4.2. Momento intermediário 2 - Discussão da atividade gráfica de matemática: 12/06/2007**

### ***4.2.1. Descrição do contexto***

A roda do dia 12/06 teve como propósito o desenvolvimento de um registro gráfico sistematizado de matemática. Trata-se de uma proposição prevista na modalidade curricular chamada “sequência didática”, cujo foco era desenvolver a noção de quantidade, envolvendo ações de contagem e operações (adição e subtração). Essa roda foi escolhida para ser analisada por duas razões: por ser uma atividade de natureza epistêmica, diferente do conjunto das rodas analisadas neste trabalho, que me levou a pensar em nossos modos – de alunos e professora-pesquisadora – de organizar o agir com nuances específicas; e por ser uma prática presente no dia a dia da grande maioria das escolas de educação infantil, merecendo um espaço para a sua discussão.

Por ser uma proposição decorrente da modalidade sequência didática, sua natureza é voltada para o desenvolvimento de noções específicas, apresentando-se de forma sistematizada. Efetivamente, não é uma atividade que possa ser negociada quanto à sua forma e conteúdo, mas sim em relação à sua realização.

Nesse momento do ano, era comum, na dinâmica do grupo, que os ajudantes do dia entregassem as folhas de atividade para os colegas, ainda em seus lugares, para que eles escrevessem os seus nomes e a data. Ao terminarem, pouco a pouco, vinham à roda para iniciarmos a discussão. Sendo assim, quando as crianças chegavam à mesma, já sabiam que se tratava de uma discussão de atividade gráfica.

Importante destacar que as crianças não são leitoras convencionais, isto é, leem por inferências, buscando pistas que lhes possibilitem construir sentido para o texto apresentado. Dessa maneira, os momentos de leitura são sempre compartilhados, construindo os sentidos na e pela interação com o texto e nas colocações postas durante a leitura, entre os pares e/ou entre nós – alunos e professora-pesquisadora.

### ***4.2.2. Abertura: definição dos propósitos***

O excerto abaixo traz um momento em que convoco as crianças para a análise de um registro gráfico de matemática que compõe a modalidade sequência didática. Minhas escolhas

lexicais parecem sugerir uma certa especificidade na condução inicial do trabalho, que acontece em função da natureza do objeto de discussão (registro gráfico de matemática).

### **Excerto 8**

07	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>...Turminha, vocês já observaram essa folha? Já deram uma olhada? (ruidos de fala) Então, o Lucas já quer fazer alguns comentários. Legal, então vamos deixar o nome do Lu aqui, por enquanto. Turminha, olhando pra essa folha, certo, o que vocês acham que nós vamos ter que fazer aqui? (crianças levantando a mão)</i>
----	--------------------------	--

No excerto acima, inicio a discussão com escolhas lexicais que indicam um direcionamento, uma indução a certo modo de agir dos alunos para a compreensão do que está sendo proposto. O discurso revela que há ações que são dos alunos (acompanharem as consignas) e outras que são minhas (conduzir as operações de resolução). As marcas linguísticas reveladoras são: a pergunta fechada (“*Turminha, vocês já observaram essa folha? Já deram uma olhada?*”), que admite um sim ou um não como resposta (Brookfield e Preskill, 2005); o emprego do operador de tempo “*já*” que parece sugerir que há uma sequência de ações que ele devem seguir; o dêitico “*...vocês já observaram...*” marcando uma divisão de papéis, que nesse momento parece significar uma diferenciação no grau de implicação dos participantes da atividade.

Em minha segunda pergunta, (“*Turminha, olhando pra essa folha, certo? O que vocês acham que nós vamos ter que fazer aqui?*”), verifica-se a presença de uma modalização deôntica “*ter que fazer*”, que remete à ordem da obrigação. Nesse sentido, a convocação das crianças passa a ser para o agir obrigatório. Utilizo o pronome pessoal na 1ª pessoa do plural (*nós*) ao me referir à natureza do fazer, colocando-me, também, numa relação implicada, o que sugere, ao mesmo tempo, minha disponibilidade em agir como parceira na produção.

Ao se comparar o movimento de abertura dessa roda com o conjunto do material analisado, é possível perceber diferenças na maneira de propor o trabalho: a presença da modalização deôntica, indicando um agir obrigatório que, por princípio, fecha a possibilidade de escolhas no momento da definição de propósitos; a utilização de questões fechadas, sugerindo uma condução mais diretiva do desenvolvimento do objeto em discussão e a utilização do pronome “*vocês*”, marcando implicações diferenciadas entre os participantes – o que cabe aos alunos e o que cabe a mim, professora-pesquisadora – na produção de novos conhecimentos.

Nesse sentido, as colocações acima sugerem que a natureza do objeto de discussão (procedimental, epistêmico e atitudinal) parece determinar o surgimento de ações específicas na maneira de organizar nossos modos de agir na produção compartilhada de novos significados.

#### 4.2.3. Organização das falas dos participantes

O excerto abaixo confirma uma nova organização na divisão do trabalho, indicando que transformações começam a acontecer com relação aos nossos modos de agir/papéis – dos alunos e meus – na produção compartilhada de conhecimento.

##### *Excerto 9*

02	<i>prof<sup>a</sup>-pesq.</i>	<i>Vem Bruno, senão depois atrasa muito. Então, nós vamos fazer o seguinte, eu queria só lembrar alguns combinados pra gente conseguir fazer a nossa discussão da atividade sem ficar muito barulho, tá bom?! Então olha só: Quem quiser pedir a palavra tem que fazer o quê?</i>
03	<i>Paula</i>	<i>Levantar a mão.</i>
04	<i>prof<sup>a</sup>-pesq.</i>	<i>Que mais?</i>
05	<i>Júlia</i>	<i>Falar alto pra todo mundo ouvir.</i>
06	<i>Marcella</i>	<i>O Felipe tá deitado na roda. Ô Felipe!</i>
07	<i>prof<sup>a</sup>-pesq.</i>	<i>Nessa folha eu vou anotando o nome de quem for pedindo a palavra, tá bom? Turminha, vocês já observaram essa folha? Já deram uma olhada? (ruídos de fala) Então, o Lucas já quer fazer alguns comentários. Legal, então vamos deixar o nome do Lu aqui, por enquanto. Turminha, olhando pra essa folha, certo? O que vocês acham que nós vamos ter que fazer aqui? (crianças levantando a mão) Então já temos o Lu, o Pedro. Tem mais alguém que gostaria de falar? Então vamos começar como Lu e depois o Pedro, Mário. Mais alguém? Então vamos escutar esses três colegas e depois a gente vai continuando a discussão. Lu o que você gostaria de falar?</i>

No excerto acima, inicio a roda com a retomada de alguns combinados que organizam a “Roda de Conversa”. Utilizo uma modalização de valor pragmático “*eu queria só lembrar alguns combinados ...*”, que parece revelar minha intenção de envolver as crianças a participarem da retomada dos combinados que organizam as ações do grupo; embora faça perguntas fechadas que conduzem as crianças a uma resposta desejada (“*Então olha só: Quem*

*quiser pedir a palavra tem que fazer o quê?”; “Que mais?”), as escolhas lexicais sugerem a busca de uma responsabilidade compartilhada na efetivação dos combinados da roda, o que significa uma transformação nos nossos modos/papéis – de alunos e professora – participarem na discussão das rodas.*

Marcella (06) parece perceber seu novo papel na roda, assumindo ações que eram de minha responsabilidade, anteriormente. Nesse sentido, ela se responsabiliza por chamar o colega para que cumpra um dos combinados acordados no grupo (“*O Felipe tá deitado na roda. Oh Felipe!*”). Pode-se perceber, em seu enunciado, que ao se referir ao comportamento do colega, seu posicionamento enunciativo dirige-se ao grupo, inicialmente (“*O Felipe tá deitado na roda*”), e em seguida para o colega, em particular (“*Oh Felipe!*”) sem se direcionar a mim.

O excerto abaixo caminha na mesma direção:

***Excerto 10***

116	<i>prof<sup>a</sup>-pesq.</i>	<i>Espera um pouquinho só. Como é que nós vamos fazer para descobrir? (sobreposição de vozes)</i>
117	<i>Bruno</i>	<i>Hei, dá prá falar um de cada vez?</i>
118	<i>prof<sup>a</sup>-pesq.</i>	<i>É né, levanta então a mão quem gostaria de falar que eu anoto. O Mateus.[João: Eu], João. Alguém mais gostaria de explicar como vai fazer pra descobrir? Olha, vou ler de novo: A bilheteria comunicou que tem somente 7 ingressos, quantas crianças terão que esperar a próxima sessão?</i>

Em meio às intensas discussões envolvendo contagens, soluções diversas, a disputa pela posse do turno, entre outros, Bruno (116) assume o turno e retoma o combinado, dirigindo-se a todo o grupo: “*Hei, dá prá falar um de cada vez?*”. Seu posicionamento diante da situação parece colaborar com o desenvolvimento da discussão, pois estabelece o conflito que abre espaço para a reorganização das falas que começavam a se sobrepor dificultando o entendimento e a participação das crianças. A fala de Bruno gerou em mim uma compreensão responsiva ativa no sentido de recorrer à lista, instrumento criado por nós, para novamente organizar a fala das crianças e garantir melhores condições de participação.

Os posicionamentos enunciativos apresentados por Marcella e Bruno mostram novos modos de agir na produção compartilhada na “Roda de Conversa” relacionados à transformação na divisão de trabalho que começa a surgir no grupo. Como discutido por Magalhães (1994/ 2007) a alternância de papéis deve ser considerada na criação de contextos colaborativos. No caso específico desses excertos, ela permitiu às crianças – e a mim – compreender a situação vivida sobre um novo ponto de vista, o que pode significar a

expansão de nossos modos de atuação no contexto.

Essa compreensão de ação no contexto cria uma nova divisão de trabalho, como vimos acima, que, dialeticamente, cria novas relações entre nós. Relações que vão se constituindo num processo dinâmico de interdependência emocional, cognitiva (John-Steiner, 2000), orientada por compreensões que envolvem uma expansão da capacidade de colocar-se no lugar do outro (alteridade); assumir as diferentes visões que se explicita para o grupo (responsividade) e reconhecer a necessidade de agir para colaborar no desenvolvimento uns dos outros (mutualidade).

#### 4.2.4. Desenvolvimento das proposições

Os excertos apresentados a seguir mostram outros avanços das crianças com relação aos seus posicionamentos diante da produção conjunta no grupo: as noções de mutualidade e responsividade avançam na direção de um agir colaborativo-crítico.

O primeiro excerto mostra o compartilhamento da evidência de duas perguntas apresentadas na atividade gráfica.

##### *Excerto 11*

07	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Turminha olhando pra essa folha, certo, o que vocês acham que nós vamos ter que fazer aqui? (crianças levantando a mão) ... Lu o que você gostaria de falar?</i>
08	Lucas	<i>Eu tava pensando que tem duas coisas, [Prof<sup>a</sup>-pesq.: Fala um pouquinho mais alto só] eu acho que tem duas perguntas.</i>
09	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Por que Lu?</i>
10	Lucas	<i>Porque tem duas linhas.</i>
11	menino	<i>É tem duas linhas.</i>
12	Paula	<i>Não, por causa do ponto de interrogação.</i>
13	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Por causa do ponto de interrogação?</i>
14	Paula	<i>É tem dois. A gente sabe que quando tem ponto de interrogação é pergunta.</i>
15	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Quem falou pra vocês?</i>
16	Alice	<i>Você</i>
17	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Eu? Eu nem lembrava disso.</i>
18	Paula	<i>Uma tá separada da outra.</i>
19	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Olha só o que a Paula falou: Uma tá separada da outra. [Lu: São duas diferentes] O Lucas tá dizendo que tem duas perguntas, mas que não são iguais. Como você sabe que não são iguais?</i>
20	Lucas	<i>Eu sei porque a de baixo é maior e a de cima é menor. E aí não tá escrito a mesma coisa.</i>

21	<i>prof<sup>a</sup>-pesq.</i>	<i>Ah, então são duas perguntas que não são a mesma, são duas perguntas diferentes. Alguém acha diferente?</i>
22	<i>crianças</i>	<i>Nããã!</i>

A minha pergunta (“*Turminha olhando pra essa folha, certo, o que vocês acham que nós vamos ter que fazer aqui?*”) sugere, a princípio, tratar-se do movimento de definição dos propósitos, uma vez que permitia o levantamento de sentidos das crianças sobre questões gerais referentes a um macrocontexto, como, por exemplo: “é para contar”; “precisa ler”; “é de matemática”, entre outros. Porém, Lucas, em sua fala, orienta a discussão para o desenvolvimento da proposição, isto é, ele traz questões que sugerem um olhar para o micro-contexto da atividade gráfica (“*Eu tava pensando que tem duas coisas...Eu acho que tem duas perguntas*”). Com essa colocação, Lucas parece sinalizar o que se pode entender como uma operacionalização das questões de desenvolvimento da proposição.

Essa diferenciação entre proposição e desenvolvimento, nessa situação específica (atividade gráfica de matemática), pareceu ter contornos tênues. Mais especificamente, o movimento da proposição sugeria o levantamento do macrocontexto, e o movimento de desenvolvimento da proposição suscitaria a sua operacionalização.

Focado na operacionalização da atividade gráfica de matemática, Lucas percebe a existência de duas perguntas: “*Eu tava pensando que tem duas coisas*”, o que sugere um movimento de olhar para o objeto e buscar significações que lhe permitam construir sentidos que embasarão suas colocações (Vygotsky, 1934/2001), proferindo em seguida: “*Eu acho que tem duas perguntas*”.

A posição de Lucas parece sugerir que a presença de perguntas é algo possível, nesse momento, mas ainda não conclusiva. Linguisticamente, tal afirmação está marcada pela escolha do verbo *achar*, empregado no sentido de ser possível “*Eu acho*”. Diante da colocação do aluno, faço uma pergunta que pede explicação (“*Por que, Lu?*”), que abre a possibilidade de Lucas clarificar a sua ideia para si e para os outros, colocando-a em discussão. Como se pode acompanhar, no turno 10, Lucas justifica sua posição: (“*É que tem duas linhas*”). Paula, nesse momento, assume o turno apresentando uma oposição justificada (Orsolini, 2005): oposição, por meio do operador de negação “*não*” e justificada, porque marca sua discordância com o colega apresentando alternativa de resposta (“*Não, por causa do ponto de interrogação*”). Em seguida, eu utilizo uma ação de espelhamento, que sugere a necessidade de clarificação da posição de Paula, o que possibilita a todos os participantes

repensarem sobre as colocações que estavam sendo postas. Paula justifica e, assim como Lucas, por meio da explicitação dos pontos de vista vai agindo no sentido de uma possível colaboração.

O tipo de pergunta que utilizei desta feita, de natureza explicativa (“*por que...?*”) parece ter colaborado para a criação de uma possível ZPD mútua entre os dois colegas, e na turma como um todo. Isto porque, ao clarificar sua posição, justificando sob o critério de quantidade de linhas, Lucas provoca na companheira um movimento de discordância que permite a Paula recolocar a questão sob um outro ponto de vista. Tal colocação, porém, fica fragilizada, pois ao mesmo tempo que eu reconheço a necessidade de problematizar as posições para que as crianças clarifiquem e expandam seus pontos de vista, deixo de encaminhar a controvérsia estabelecida pelas crianças, que poderia ter estabelecido, de fato, a ZPD mútua (John-Steiner, 2000) e, conseqüentemente, a zona de colaboração. Se eu tivesse pedido a Lucas para se posicionar diante da colocação de Paula, possibilitaria o questionamento, pelas crianças, dos diferentes pontos de vista; o embate de sentidos poderia ter sido mobilizado e o compartilhamento de significados poderia ter se estabelecido colaborativamente.

No turno 18, Paula continua buscando referentes para chegar à conclusão sobre a comprovação de perguntas na atividade, e apresenta uma nova constatação: “*Uma tá separada da outra*”. Novamente recorro ao espelhamento da fala da aluna (19), o que sugere, nesse momento, a intenção de encorajar a participação dos demais (Pontecorvo, 2005). Lucas divide comigo o turno 19 e faz outra constatação: “*São duas diferentes*”. Eu espelho a fala de Lucas, reformulando-a, o que parece indicar minha intenção em tornar clara as colocações para todas as crianças, garantindo o espaço para a participação. E novamente, peço explicação: “*Como você sabe que não são iguais?*”. Lucas (20) sustenta o seu argumento orientado pela ideia de comparação entre o tamanho das linhas (“*Eu sei porque a de baixo é maior e a de cima é menor*”) e conclui: “*E aí não tá escrito a mesma coisa*”.

No turno 21, faço um novo espelhamento, com reformulação (“*Ah, então são duas perguntas que não são a mesma, são duas perguntas diferentes?*”), que sugere a clarificação da ideia colocada por Lucas, e, em seguida, proponho outra pergunta, que convoca as crianças para a tomada de posição (“*Alguém acha diferente?*”). No entanto, a resposta coletiva (“*Nããã!!*”) devolve para mim o controle dos turnos, de modo que preciso reorganizar a minha fala para continuar o levantamento do conteúdo temático da atividade, como se pode observar no próximo excerto:

**Excerto 12**

27	prof <sup>a</sup> -pesq.	Jóia. <i>O que vocês acham que é a atividade? Vai falar sobre o quê?</i>
28	Tales	<i>Do circo.</i>
29	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Do circo? Tem a ver com o circo, gente?</i>
30	crianças	<i>Tem.</i>
31	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Por que você acha que tem a ver com o circo, Tales?</i>
32	Tales	<i>Porque tem umas crianças em fila pra entrar no circo.</i>
33	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Vocês concordam com o Tales, gente? (sobreposição de vozes)</i>
34	João	<i>Eu concordo.</i>
35	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Concordam? (manifestações de concordância, sobreposição de vozes) Alice, você ouviu a opinião do Tales? O que você acha?</i>
36	Alice	<i>Eu acho que é de circo porque tem uma cabana aqui, ó.</i>
37	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Por que será que as crianças estão na fila, hein?</i>
38	Luana	<i>Pra entrar no circo.</i>
39	Mário	<i>Elas vão comprar o ingresso.</i>
40	Luana	<i>É, elas vão comprar o ingresso.</i>
41	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>O que vocês acham que está escrito aqui nesse cantinho? Será que aqui tá escrito Circo?</i>
42	Beatriz	<i>Não, começa com “B, aí tá escrito BI-LHE-TE-RA... (várias crianças fazem suas tentativas de leitura criando uma sobreposição de vozes)</i>
43	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Isso, BI-LHE-TE-RIA. Se tivesse escrito circo, começaria com que letra?(crianças: s, s, não c, c)É começaria com “C”, né. Tem um som parecido com o S, mas é C que a gente usa. Bom, a gente já sabe que tem crianças na fila tentando comprar ingressos para o circo. E o que vocês acham que pode estar perguntando aqui embaixo?</i>

Como mostra o excerto acima, a compreensão do conteúdo do registro sistematizado de matemática vai sendo desenvolvido a partir de ações discursivas que se organizam por meio de perguntas que pedem **esclarecimentos** (“O que vocês acham que é a atividade? Vai falar sobre o quê?; O que vocês acham que está escrito aqui nesse cantinho? Será que aqui tá escrito Circo?”), **confirmações** (“Tem a ver com o circo, gente?”), **explicações** (“Por que você acha que tem a ver com o circo, Tales?; Por que será que as crianças estão na fila, hein?”), **questionamentos entre pontos de vista** (“Vocês concordam com o Tales, gente?;

*Alice, você ouviu a opinião do Tales? O que você acha?”), perguntas hipotéticas (“Se tivesse escrito circo, começaria com que letra?”).*

Essas ações discursivas sugerem a possibilidade de as crianças expandirem suas ideias, de se fazerem entender tanto pelos seus interlocutores, como para si mesmos, de aprofundarem a compreensão do objeto em foco (perguntas de esclarecimento); de checarem seus pontos de vista (confirmação); de apresentarem justificativas, provocando o pensamento e a resolução de problemas (explicação).

As respostas das crianças caminham na direção da **busca de sentidos** (“Do circo.”(28); “**Eu acho que é de circo, porque tem uma cabana aqui, ó.**”(36)), da tomada de posição (“**Eu concordo**”(34); “**Não, começa com B, aí tá escrito BI-LHE-TE-RA...**” (42)), **da valorização da fala e da escuta dos pares** (“**Elas vão comprar o ingresso**”. (39) “**É, elas vão comprar o ingresso**”(40)), **apresentam justificativas** (“**Porque tem umas crianças em fila pra entrar no circo**”(32)).

Desse modo, o discurso parece se configurar como internamente persuasivo, porque é polissêmico, trazendo os sentidos pessoais dos indivíduos (28; 36; 42). Os enunciados não acontecem isolados neles mesmos, encontram-se entrelaçados, num processo de assimilação do discurso do outro (38; 39; 40) (Bakhtin/Volochinov, 1929/1988). De minha parte, redireciono o diálogo, seguindo o caminho sugerido pelos alunos (29 e 31; 33 e 37), na direção do compartilhamento de responsabilidade com eles. Como colocam os autores acima mencionados, a linguagem cumpre a sua função como trabalho produzido na e pela interação social, ela é produção histórica e ideológica (Bakhtin/ Volochinov, 1929/1988).

No excerto abaixo, as crianças são convocadas a assumirem uma mudança de posição no desenvolvimento do registro “gráfico de matemática”. As perguntas passam a ser objeto de problematização, isto é, o foco, nesse momento, não é o de obter uma resposta, mas de pensar em suas possíveis formulações. Essa condução no diálogo parece estabelecer uma contradição nas nossas relações – alunos/professora-pesquisadora –, uma vez que, historicamente, caberia a mim o papel de perguntar, e aos primeiros, o de responder (Engeström, 1999a; Magalhães, 2010). Essa postura pode ser entendida como uma alternância de papéis entre alunos e professora, que parece caminhar na direção do agir crítico-colaborativo.

### **Excerto 13**

		<i>começaria com que letra? (crianças: s, s, não c, c)É começaria com “C”, né. Tem um som parecido com o S, mas é C que a gente usa. Bom, a gente já sabe que têm crianças na fila tentando comprar ingressos para o circo. <b>E o que vocês acham que pode estar perguntando aqui embaixo?</b></i>
44	Lucas	<i>Quantas crianças estão na fila.</i>
45	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Quantas crianças? O que mais?</i>
46	Júlia	<i>Eu quero falar! Quantas crianças tem?</i>
47	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Quantas crianças tem na fila? [Paula: Eu já sei tudo, são dez, dez] Mas vocês têm certeza que tem essa pergunta aqui?</i>
48	crianças	<i>Sim</i>
49	professora	<i>Por quê?</i>
50	Fernando	<i>Porque tem crianças na fila.</i>
51	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Mas tem criança dentro do circo também. Fora da fila... E aí?</i>
52	Paula	<i>Olha aqui gente, aqui tá escrito “fila”. Começa com “F”.</i>
53	crianças	<i>Onde? Onde?</i>
54	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Olha que legal, quem já achou mostra pro colega. E o resto? (sobreposição de vozes). Bem, é isso mesmo uma pergunta a gente já conseguiu descobrir: Quantas crianças tem na fila.</i>

A questão que eu apresento (“*E o que vocês acham que pode estar perguntando aqui embaixo?*”) parece promover a criação de espaço para que todos os participantes possam apresentar seus pontos de vista (44; 46). Parece haver uma dinâmica discursiva que se organiza na direção da argumentação: controvérsias são estabelecidas (47) “*Mas vocês têm certeza que tem essa pergunta aqui?*”, pontos de vista são apresentados (48) “*Sim*”, há o questionamento, que sinaliza a não aceitação de uma resposta simples (49) “*Por quê?*”, que gera a elaboração de um argumento (50) “*Porque tem crianças na fila*”. O argumento é questionado e um contra-argumento é apresentado sinalizando a fragilidade de sustentação daquele (51) “*Mas tem criança dentro do circo também. Fora da fila... E aí?*” e, novamente, uma controvérsia é colocada pela utilização da expressão “*E aí?*”. Paula, numa compreensão refinada, pois vai no embate do desafio do código escrito (a aluna ainda não é leitora convencional), busca o seu argumento para dar suporte ao do companheiro Fernando: (52)“*Olha aqui, gente, aqui tá escrito “fila”. Começa com “F”*”. Com isso, traz para o grupo um argumento que possibilita a concordância mútua entre os participantes da questão em foco.

O movimento argumentativo apresentado nesse excerto mostrou que diante de

controvérsias e de pedidos de justificativas para se chegar a uma conclusão, as crianças parecem mobilizar processos mentais que se constroem no complexo de confrontação de sentidos, decorrentes das interconexões estabelecidas no processo de interação social. Desse processo, novas significações são produzidas num movimento constante e contínuo de transformações. E esse processo podemos entender como colaborativo-crítico.

Outro ponto a ser destacado nesse mesmo enunciado de Paula é a quem ela dirige a sua resposta (“*Olha aqui, gente...*”). Seu posicionamento enunciativo parece revelar uma ruptura com padrões historicamente estabelecidos no processo ensino-aprendizagem, que prevê a resposta como algo a ser comunicada ao professor. Esse posicionamento de Paula sinaliza uma reorganização em seus modos de agir, que parece ser decorrente de vivências em outras rodas, assim como em outros contextos sociais, culturais de que participa.

No turno 54, é compartilhado no grupo o fechamento dessa temática (“*Bem, é isso mesmo, uma pergunta a gente já conseguiu descobrir: Quantas crianças têm na fila*”). Pode-se verificar que, ao fazer o fechamento dessa temática, digo: (“... *uma pergunta a gente já conseguiu descobrir...*”). Meu posicionamento enunciativo, marcado pelo emprego da expressão dêitica “*a gente*”, parece evidenciar o lugar de coconstrutora que desejo assumir nas relações de produção de novos significados no grupo.

Minha participação constante na condução da discussão registra minha busca por padrões interacionais que, como professora-pesquisadora, julgo relevantes para organizar ações futuras.

O excerto seguinte mostra uma questão problemática na minha condução da discussão, pois envolve a consideração de diferentes pontos de vista.

#### ***Excerto 14***

56	<i>prof<sup>a</sup>-pesq.</i>	<i>Então vamos ver. Uma pergunta é: Quantas crianças tem na fila. Que outra pergunta poderia se fazer pra essa daqui? Alguém tem alguma dica? Quantas crianças tem na fila é uma? O que mais?</i>
57	<i>Tiago</i>	<i>Quantas bolinhas tem?</i>
58	<i>prof<sup>a</sup>-pesq.</i>	<i>Quantas bolinhas tem aqui? Poderia ser, né, mas são bolinhas, pessoal?</i>
59	<i>Marcella</i>	<i>Não são bolinhas.</i>
60	<i>prof<sup>a</sup>-pesq.</i>	<i>São o quê, então?</i>
61	<i>crianças</i>	<i>Pessoas, pessoas...</i>
62	<i>prof<sup>a</sup>-pesq.</i>	<i>Por que você acha que não são bolinhas, Má?(aluna pediu a palavra)</i>
63	<i>Marcella</i>	<i>Porque eu vi um sorriso e uma boca aqui.</i>

64	<i>prof<sup>a</sup>-pesq.</i>	<i>Mostra pra gente.</i>
65	<i>Júlia</i>	<i>Tem sete pessoas atrás.</i>
66	<i>prof<sup>a</sup>-pesq.</i>	<i>Ah, é.</i>
67	<i>Lucas</i>	<i>São quantas pessoas? Porque tem pessoas aí.</i>
68	<i>prof<sup>a</sup>-pesq.</i>	<i>Olha que legal que o Lucas falou: Quantas pessoas... Como que poderia ser aqui uma pergunta? Quantas pessoas... (Fernando: tem dentro do circo). Poderia ser uma pergunta assim?</i>
69	<i>Fernando</i>	<i>Podia.</i>
70	<i>Lucas</i>	<i>Fui eu que falei, não foi você.</i>
71	<i>prof<sup>a</sup>-pesq.</i>	<i>Poderia.</i>

No turno 57, Tiago apresenta a formulação de uma pergunta ao grupo, que do seu ponto de vista julgava pertinente (“*Quantas bolinhas tem?*”). No turno seguinte, espelho a sua pergunta, numa ação de valorização de sua colocação (Orsolini, 2005), reforço a pertinência da formulação apresentada com o verbo “*poder*” no futuro do pretérito (“*Poderia ser, né?*”), para, finalmente, questionar com o grupo se os desenhos que aparecem na folha representam bolinhas.

Marcella (59) assume o turno e se contrapõe à ideia de bolinhas, controvérsia que surgiu em referência à colocação de Tiago (57). A posição da aluna também é questionada e, quando ela apresenta seu argumento (63) “*Porque eu vi um sorriso e uma boca aqui?*”, faço um pedido de verificação (“*Mostra pra gente?*”), em função do conteúdo mobilizado em seu argumento “*eu vi?*”. Ao mostrar para o grupo, seu argumento ganha a força necessária para se chegar a uma possível concordância mútua. Júlia, parecendo ratificar a posição de Marcella, refere-se às ‘carinhas’ como ‘pessoas’.

Porém, nesse movimento, deixei de retomar com Tiago a colocação, feita por ele, que tinha gerado a controvérsia. A ausência dessa intervenção pode ter mobilizado um efeito de sentido que significou a valorização de uma tese, que foi fortemente justificada, e o silenciamento da outra. Uma questão dentre as possíveis de serem feitas – e que poderia colaborar para a expansão da compreensão de Tiago – seria pedir para que ele se posicionasse em relação à colocação da companheira. Esse confronto de posições poderia ter permitido a possibilidade de uma recolocação da sua posição, ou mesmo a sua reorganização.

#### **4.2.5. Finalização**

O excerto abaixo, mostra o encaminhamento dado no final da discussão.

#### **Excerto 15**

131      prof<sup>a</sup>-pesq.      *Tudo bem, então, pessoal? Vamos responder as duas perguntas?*

A finalização da roda do dia 12/06 acontece por meio de uma pergunta que sugere um pedido de confirmação orientado para os alunos sobre o que deverá ser feito na atividade gráfica. Essa ação sugere um cuidado que tive quanto à compreensão pelos alunos do que foi discutido na roda. Especificamente, nesse dia tratamos do entendimento dos desafios propostos na atividade gráfica de matemática.

### **4.3. Momentos finais**

#### **4.3.1. Momento 3 – 1<sup>a</sup>. parte – Discussão da utilização do papel (11/09/07)**

##### **4.3.1.1. Descrição do contexto**

A roda do dia 11 de setembro aconteceu em decorrência de uma problematização a respeito do desperdício de papel no grupo. Essa discussão surgiu de uma observação feita pelo aluno Felipe, dias antes, quando todos participavam da organização da sala no momento da saída. Ao ver o cesto lotado de papel, Felipe chamou os colegas que constataram a situação alarmante do lixo. Todos ficaram admirados, pois se verificou que muitos papéis poderiam ser reaproveitados.

O lixo do dia 3 de setembro – dia em que ocorreu a observação de Felipe – foi separado para servir de material de estudo. O tema do desperdício mobilizou a atenção das crianças e uma série de ações foram realizadas para se compreender a questão, tais como: discussões sobre o que significava ter um lixo lotado de folhas de papel na sala, com o agravante de que muitas delas poderiam ser reaproveitadas; contagem da quantidade de folhas

que havia no lixo, que serviu como base de cálculo para saber a quantidade de folhas que o grupo gastava em uma semana, se continuassem com tal atitude; cálculo projetado por cada criança, feito individualmente, sobre a quantidade de folhas que usava por dia, e, em seguida, visualizava-se a quantidade estimada do uso pelo grupo nesse mesmo período. O objetivo era compreender a questão para buscar formas de solução.

A roda, em foco, trata do momento final, em que as crianças elaboram as regras que vão organizar o uso do papel no grupo.

#### **4.3.1.2. Abertura: definição dos propósitos**

Iniciei a roda do dia 11 de setembro com uma proposição de planejamento do dia. Porém, um combinado estabelecido no grupo alguns dias antes fez com que fosse encaminhada uma inversão na sequência da proposição. O excerto abaixo mostra como aconteceu essa reorganização.

##### **Excerto 16**

01	<i>prof<sup>a</sup>-pesq.</i>	<i>Pessoal, segunda-feira, vamos começar, então, a planejar o nosso dia hoje? Hoje é dia 11 do 09 ... Pedro se você ficar aí o pessoal não vai poder ver. De 2007.</i>
02	<i>Beatriz</i>	<i>A gente ficou hoje de resolver o uso dos papéis.</i>

No turno 1, iniciei minha fala convocando as crianças a participarem do planejamento do dia (“*Pessoal, segunda-feira, vamos começar, então, a planejar o nosso dia hoje? Hoje é dia 11 do 09 ...*”). A utilização da forma verbal em 1<sup>a</sup>. pessoa do plural (“*vamos*”) sugere que a ação de planejar o dia é uma ação compartilhada entre os participantes desse grupo. Nesse momento, já estávamos atuando colaborativa e criticamente, pois, como colocam Oliveira e Magalhães (prelo), “*atuar na perspectiva da colaboração crítica é propor o desenvolvimento de um trabalho criativo sobre os caminhos e projetos coproduzidos*”.

Beatriz assume a palavra e introduz o assunto que deveria ser discutido na roda: (“*A gente ficou de resolver o uso dos papéis*”). O posicionamento enunciativo da aluna parece sugerir que a “Roda de Conversa” é, já, entendida como um espaço em que alunos e professora são protagonistas, isto é, assumem como corresponsáveis pelo desenvolvimento do projeto de trabalho, o que implica entender que cada um – alunos e professora – têm “agendas” específicas ou o mesmo poder institucional ou de saber (Magalhães, 1998/2007). A utilização da expressão “*a gente ficou de resolver*” parece legitimar a posição de corresponsabilidade criada entre os participantes. Mostra também que Beatriz se reconhece

como corresponsável pela escolha feita, numa perspectiva de que a “Roda de Conversa” deve ser entendida como espaço privilegiado de interlocução que garante à criança assumir-se como “*sujeito dialógico de seu processo de ensino-aprendizagem*” (Ângelo, 2006), e o dos companheiros.

O excerto a seguir focaliza o meu discurso, na ação de retomar o histórico que implicou a decisão pela discussão do uso do papel pelo grupo.

### *Excerto 17*

03	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>É, a gente tava com um assunto pendente. O que quer dizer isso? Tinha uma coisa que a gente precisa decidir e a gente ainda não decidiu, que é a respeito do uso do papel na nossa sala. Lembram que nós falamos que ninguém estava usando o papel corretamente, tinha muito desperdício? Foi o que a gente falou, então, enquanto nós não combinarmos como que nós vamos fazer esse uso a gente não ia usar, não era isso? Por quê? Porque todo mundo tava pegando os papéis, como vocês já tinham falado, e desperdiçando muito. Então, nós temos que resolver o problema dos papéis. Então, olha só, já vou começar a escrever aqui os nomes dos colegas: Luana. Tem mais alguém que pensou?</i>
----	--------------------------	--

A abertura do meu turno sugere minha concordância com a colocação da aluna (“*É, a gente tava pendente com um assunto*”). A marca linguística dessa concordância pode ser localizada pelo emprego do verbo de ligação “*é*”, dando um sentido afirmativo à fala precedente. Ao utilizar o termo “*pendente*”, cujo sentido parece ser de desconhecimento das crianças, mobilizei-me a fazer um esclarecimento, para clarificar minha colocação para o grupo. O movimento de clarificação, por conseguinte, parece remeter à orientação para uma segunda colocação (“*O que quer dizer isso?*”), considerada pertinente à situação. Nos meus enunciados, a presença de marcadores verbais flexionados em sua quase totalidade na primeira pessoa do plural: “*falamos*”; “*combinarmos*”; “*vamos fazer*”; “*temos*”; ou com a expressão dêitica “a gente” – “*a gente tava*”, “*a gente precisa decidir*”; “*a gente ainda não decidiu*”; “*a gente não ia usar*” – indicam que assumo a mesma direção do posicionamento de Beatriz.

Na finalização desse enunciado, é possível perceber a utilização de uma modalização deôntica, que sugere a convocação para um agir deliberativo “*nós temos que resolver o problema dos papéis*”.

No conjunto dos dois excertos acima apresentados, é possível verificar algumas

ações que sugerem marcas de um processo colaborativo em marcha: a alternância de papéis entre os agentes participantes como condição para a produção compartilhada (Magalhães, 1994, 2004, 2007), como se pode ver, também, na relação que estabelecemos Beatriz e eu; a mutualidade, em que o grupo, e cada um, reconhece a necessidade de participação de todos os envolvidos no desenvolvimento dos trabalhos, como sugerido nos enunciados das participantes – aluna e professora-pesquisadora –, por meio de posicionamentos enunciativos pautados na primeira pessoa do plural.

#### 4.3.1.3. Organização das falas dos participantes

Diferentemente das rodas de início de ano, há uma organização inicial das falas do grupo por meio da elaboração de uma lista de inscrição, pela qual as crianças vão sinalizando sua intenção de apresentar sua posição perante os colegas, como se pode verificar no excerto a seguir. A lista já se fazia presente nas “Rodas de Conversa” desde o mês de abril.

##### **Excerto 18**

03	<i>prof<sup>a</sup>-pesq.</i>	<i>... Então, olha só, já vou começar a escrever aqui os nomes dos colegas: Luana. Tem mais alguém que pensou?</i>
04	<i>Luana</i>	<i>Eu pensei.</i>
05	<i>prof<sup>a</sup>-pesq.</i>	<i>Tá. Então deixa só eu fazer a lista: Pedro. Bruno? Quem mais [Luana: Luana] Tá. Só Luana e Pedro têm alguma sugestão para os papéis? [Mateus: Não] Não? Então vamos ver. [Júlia: Mateus] O Mateus disse que não. [Júlia: Tava só brincando] Luana qual é sua sugestão? Vamos ouvir com bastante atenção a sugestão da Luana. Vamos ouvir bem a sugestão da Luana pra gente depois conseguir tomar a nossa decisão, tá? Luana qual sua sugestão Má?</i>

No excerto abaixo, observa-se que a aluna Beatriz, ao se pronunciar, parece não ter utilizado o volume suficiente de voz, o que gerou a incompreensão de sua fala por alguns participantes do grupo. O modo como a situação foi tratada pelos participantes mostra uma transformação nos papéis dos participantes se comparado ao momento inicial deste estudo, como se pode ver abaixo.

##### **Excerto 19**

52	<i>Beatriz</i>	<i>(...)</i>
53	<i>prof<sup>a</sup>-pesq.</i>	<i>Fala um pouquinho mais alto Beatriz, por favor.</i>
54	<i>Marcelo</i>	<i>Não deu pra eu ouvir.</i>

55	Júlia	<i>Porque o João tava falando.</i>
56	João	<i>Eu não.</i>
57	Marcelo	<i>Eu tava ouvindo a sua voz, João!</i>
58	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Olha só, tem gente que não ouviu, poderia falar mais alto só um pouquinho?</i>
59	Fernando	<i>O que ela disse? Ele (Marcelo) ficou falando!</i>

No turno 53, solicito à Beatriz que fale novamente um pouquinho mais alto, sinalizando ter percebido que o volume utilizado por ela não fora suficiente para se fazer ouvida por todos. Na sequência, Marcelo manifesta a incompreensão do que foi dito pela companheira: “*Não deu para ouvir*” e Júlia desenvolve (Orsolini, 2005) o discurso do colega, numa complementação assertiva “*Porque o João tava falando*”. João, em seu turno, se contrapõe, dizendo que não havia dito nada (“*Eu não*”). Porém, parecendo engajado a deixar a questão resolvida, Marcelo discorda do colega apresentando uma réplica elaborada (“*Eu tava ouvindo a sua voz, João!*”), dando fim ao conflito surgido. Marcelo e Júlia parecem colocar de maneira explícita ao amigo a inadequação de sua postura, o que sugere que as crianças desejam ouvir os seus pares e, também, que conseguem, nesse momento do trabalho, resolver os conflitos surgidos por meio do diálogo, que começa a se organizar pela argumentação. Outro avanço significativo é a autonomia na resolução de problemas, pois é possível verificar a ausência do apelo a mim, como responsável para resolver a questão.

Eu, por minha vez, não intervenho, já considerando esses momentos de conflitos entre os pares, como um espaço de criação de ZPD mútua (John-Steiner, 2000) em que as crianças podem aprender, umas com as outras. É possível pensar que essa minha posição acontece porque, a essa altura do trabalho, já nos apropriamos – crianças e professora-pesquisadora – de alguns norteadores da colaboração (Ninin, 2006). Nesse caso específico, pode-se destacar: a *responsividade*, isto é, a ação de cada participante assumir as diferentes visões que se explicitam para o grupo; a *deliberação*, em que cada interagente oferece argumentos e contra-argumentos para as questões discutidas, apoiando-se em evidências e mantendo-se firmes em suas posições até que encontrem razões fundamentadas para mudarem de opinião.

#### **4.3.1.4. Desenvolvimento das proposições**

Na roda desse dia, três grandes temas foram identificados no desenvolvimento da discussão; são eles: a sugestão para o uso dos papéis; quem controla o uso e a votação.

Iniciamos, pela sugestão do uso dos papéis. Para analisar e discutir esse tema foi realizado um recorte organizando a discussão em dois blocos de excertos: o primeiro (excerto 20), que trata das sugestões para o uso e um segundo (excerto 21), que podemos considerar como um desmembramento do primeiro e que versa sobre a quantidade de papel a ser utilizada por dia pelas crianças.

### **Excerto 20**

05	prof <sup>a</sup> -pesq.	... Luana qual é sua sugestão? Vamos ouvir com bastante atenção a sugestão da Luana. Vamos ouvir bem a sugestão da Luana pra gente depois conseguir tomar a nossa decisão, tá? Luana qual sua sugestão Lú?
06	Luana	Se pegar a folha e jogar no lixo, aí não guardar direito aí mesmo que o ... (fala incompreensível)
07	prof <sup>a</sup> -pesq.	Mas, qual é sua sugestão pra nós aqui usarmos o papel? Como você acha que a gente deveria usar?
08	Luana	A gente devia usar uma folha de cada vez, desenhar e levar pra casa pra mamãe.
09	Beatriz	Ou fazer trabalho.
10	prof <sup>a</sup> -pesq.	É. Tem essa questão. Quem gostaria de ... [Marcelo: Ou pode fazer alguns bichinhos de papel, origami.]
11	Lucas	Origami né, dobraduras... [Beatriz: O que é Origami?] (vários comentários).
12	Marcelo	Origami é pra fazer umas pombas, umas pombas de papel.
13	prof <sup>a</sup> -pesq.	Só que a Beatriz lembrou uma coisa interessante. Será que pra usar o papel, a gente vai usar o papel só pra fazer desenho e levar pra casa? A Beatriz lembrou uma coisa... [Beatriz: Os trabalhos] os trabalhos que a gente faz.
14	Pedro	Ô pessoal, a gente precisa pegar só o que precisar, o que não precisar não precisa pegar.
15	prof <sup>a</sup> -pesq.	Então, nós já temos algumas dicas: Pegar uma folha, ou só o que precisar. ...

No turno 5, procuro conduzir a discussão para uma compreensão por parte das crianças do modo como se organiza um diálogo, quando decisões deverão ser deliberadas coletivamente (“Vamos ouvir com bastante atenção a sugestão... Vamos ouvir bem a sugestão ... pra gente depois conseguir tomar a nossa decisão, tá?”).

Luana assume o turno e, ao se pronunciar, parece não ter conseguido se fazer entender. Preocupada em colaborar para que Luana consiga clarificar sua ideia, mobilizo-me para elaborar duas perguntas: “Mas, qual é sua sugestão pra nós aqui usarmos o papel? Como você acha que a gente deveria usar?”. A primeira pergunta vai no sentido de colaborar

para que Luana explicita sua posição (“*qual* é a sua sugestão...?”) e a segunda convoca a um pedido de explicação (“*Como* você acha...?”).

Efetivamente, as perguntas parecem ter colaborado para que Luana reorganizasse seu pensamento e recolocasse sua posição: “*A gente devia usar uma folha de cada vez, desenhar e levar pra casa pra mamãe*”. Beatriz, logo em seguida, expande a colocação da companheira “*Ou fazer trabalho*<sup>32</sup>”, lembrando outra finalidade possível para as folhas.

Marcelo (10) parece sentir-se encorajado a colaborar e divide o turno comigo, levantando uma outra possibilidade de uso: “*Ou pode fazer alguns bichinhos de papel, origami*”. Lucas (11), parece animar-se com a ideia de Marcelo e espelha a fala do colega (“*Origami né, dobraduras...*”), expandindo o pensamento discurso do companheiro e trazendo para o grupo outra palavra pela qual o origami também é conhecido. Beatriz (11) engaja-se na discussão sobre o origami e faz uma pergunta aos colegas “*O que é Origami?*”. Marcelo (12), assume a responsabilidade de informante e responde para Beatriz o sentido – por ele construído – do que venha a ser origami: “*Origami é pra fazer umas pombas, umas pombas de papel*”.

Pedro (14), de acordo com a lista de inscrição, era o próximo a apresentar sua sugestão e, dessa maneira, ele assume o turno: “*Ô pessoal, a gente precisa pegar só o que precisar, o que não precisar não precisa pegar*”. A fala de Felipe marca uma das transformações ocorridas nos modos das crianças participarem no diálogo. Sua fala explicitamente é dirigida ao grupo como um todo e não para mim, em particular, como acontecia com frequência nas rodas iniciais dos meses de fevereiro e março.

Analisando linguisticamente as duas proposições pode-se constatar a utilização de modalizações deônticas (Bronckart, 1999): “*A gente devia usar*”(Luana) e “*a gente precisa pegar*” (Pedro). O emprego desse modalizador parece sugerir que as crianças percebem que o que está sendo perseguido pelo grupo nesse momento é o estabelecimento de um agir obrigatório, isto é, da construção de regras. A utilização da primeira pessoa do plural indica o grau de responsabilização dos participantes no processo de decisão. Como explica Sarmiento (2005), as crianças ao interagirem com as coisas e pessoas do mundo não se apropriam somente de uma cultura já posta, mas também as operam, transformando-a ao interpretá-las a

---

<sup>32</sup> O trabalho a que Beatriz se refere são as atividades de recorte e colagem, pinturas, dobraduras que eles fazem, em momentos de escolha individual e que necessariamente não levam para a casa. Eles guardam em pastas que são devolvidas no final de cada bimestre.

partir de suas práticas sociais. Desse maneira, tornam-se atores sociais em seus contextos de vida, pois inseridas na vida cotidiana interagem com ela.

No turno 15, faço um fechamento das proposições apresentadas: “*Então, nós já temos algumas dicas: Pegar uma folha, ou só o que precisar*”. Esse tipo de condução sugere minha intenção de explicitar, para o grupo, a decisão tomada coletivamente.

O excerto abaixo mostra os participantes – alunos e professora – decidindo sobre a quantidade de folhas a serem utilizadas.

### **Excerto 21**

15	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Então, nós já temos algumas dicas: Pegar uma folha, ou só o que precisar. Mas, podemos combinar uma quantidade por dia?</i>
16	Luana	<i>Uma por dia.</i>
17	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Uma tá bom ou é pouco, pessoal? Quanto que seria bom?</i>
18	Beatriz	<i>Duas.</i>
19	Crianças	<i>Duas (confirmam a sugestão da colega; comentários entre os pares).</i>
20	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Duas folhas por dia? Alguém acha que deveria ser mais?</i>
21	Bruno	<i>É que todo mundo tem folha em casa, aí a gente pode ir pegando e ir trazendo pra cá.</i>
22	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Olha, o Bruno tem uma outra maneira de entender. Ele acha que vocês podem trazer papel de casa pra trabalhar aqui. Vocês acham que precisa trazer o papel de casa?</i>
23	Crianças	<i>Nãooooo...</i>
24	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Mas, porque não precisa trazer da nossa casa, vamos entender um pouquinho mais.</i>
25	Marcella	<i>Eu acho que vai gastar mais se trazer de casa também.</i>
26	Bruno	<i>Mas pode trazer um pouquinho.</i>
27	Crianças	<i>Mas aqui já tem (vários comentários).</i>
28	Mário	<i>E as folhas são do nosso pai e da nossa mãe, eles não vão gostar que a gente fica pegando.</i>
29	prof <sup>a</sup> -pesq..	<i>E aí?</i>
30	Marcella	<i>A gente já tem muita aqui, não precisa trazer de casa.</i>
31	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>É, não podemos esquecer que a gente tem o papel. A gente tem muito até, a gente só precisa saber o jeito de usar, não era isso?(concordância das crianças) O que você acha disso Bruno?</i>
32	Bruno	<i>Eu acho que não precisa trazer mesmo, porque a gente tem muita aqui e o meu pai pode ficar bravo se eu trouxer sempre.</i>
33	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Olha só, então, duas folhas por dia está bom ou é pouco?</i>
34	Felipe	<i>Tá bom, tá bom!!!</i>
35	Marcelo	<i>Eu acho legal.</i>
36	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Fica resolvido: duas folhas.</i>

No turno 15, coloco ao grupo uma nova pergunta para pedir por clarificação “*Mas, podemos combinar uma quantidade por dia?*”. A utilização do operador “*mas*” parece exercer

uma função de questionamento do que foi decidido anteriormente; isto porque não ficou claro se as crianças deveriam pegar uma por dia ou quantas precisassem. Nesse sentido, o pedido de clarificação parece desempenhar a função de mobilizar os participantes a pensarem formas de expandir a ideia para ser entendida por todos.

A modalização de valor pragmático que utilizo (“*podemos combinar*”) parece envolver aspectos de responsabilidade em relação à ação de que é agente (Bronckart, 1999), isto é, eu assumo o lugar como participante do diálogo: apresento ideias e pontos de vista a respeito do objeto em discussão.

Luana (16) parece decidida pelo uso de uma folha e diz “*Uma por dia*”. Sua resposta é colocada, por mim, sob avaliação do grupo “*Uma tá bom ou é pouco, pessoal?*” e, ao mesmo tempo, parece abrir espaço para outras sugestões: “*Quanto que seria bom?*”. Beatriz (17) propõe duas e parece conseguir um consenso no grupo, que responde em coro “*Duas*”.

Com a intenção de ratificar a posição “consensual”, apontada no turno 19 (“*Duas*”), formulo nova questão: “*Alguém acha que deveria ser mais?*”. Entretanto, a pergunta gera mais um movimento de negociação, pois Bruno pareceu discordar do grupo ao levantar uma nova tese, a de que as crianças podem trazer folhas de casa para usarem na escola (“*É que todo mundo tem folha em casa, aí a gente pode ir pegando e ir trazendo pra cá*”).

Diante da posição de Bruno, a decisão consensual é posta em questão: “*Olha, o Bruno tem uma outra maneira de entender. Ele acha que vocês podem trazer papel de casa pra trabalhar aqui*”. Direciono para todos os participantes minha pergunta seguinte, que sugere a convocação desses para se posicionarem frente à situação: “*Vocês acham que precisa trazer o papel de casa?*”.

Mais uma vez, a resposta das crianças é dada em coro (24)“*Nãooooo...*” o que indica haver opinião compartilhada por uma representativa parte das crianças. Ainda questiono essa resposta simples, por meio de uma pergunta que pede explicação: “*Mas, por que não precisa trazer da nossa casa? Vamos entender um pouquinho mais*”. Minha intenção parece ser a de abrir espaço para que as diferentes posições sejam questionadas, clarificadas e expandidas na direção da produção de um significado compartilhado no grupo (Engeström, 1999c; Magalhães, 2007, 2010; Liberali, 2006).

As duas posições passam a ser confrontadas e cada colega vai colaborando na produção de um discurso internamente persuasivo, uma vez que as palavras proferidas não se encontram isoladas nelas mesmas, mas entram no diálogo com as palavras alheias e se desenvolvem livremente, adaptando-se aos novos contextos (Bakhtin/Volochinov, 1929/1988). Para Marcella (25), trazer de casa tem o sentido de desperdício (gasta mais).

Bruno se opõe “*mas, pode trazer um pouquinho*” atenuando o sentido de desperdício implícito na colocação de Marcella, ao utilizar um diminutivo. Uma nova posição é colocada por um conjunto de crianças (“*aqui já tem*”), fato que sugere colaborar para dar sustentação ao argumento de que não precisa trazer de casa. Mário também se posiciona e argumenta: “*E as folhas são do nosso pai e da nossa mãe, eles não vão gostar que a gente fica pegando*”. É interessante destacar que, na formulação de seu argumento, Mário inicia com uma conjunção aditiva “e”, o que pode sugerir um entrelaçamento de vozes sustentando a posição compartilhada pela maioria dos colegas.

Marcella também parece apropriar-se de palavras alheias e seu pensamento discurso indica uma expansão ao “povoá-lo” com as palavras do grupo: “*A gente já tem muita aqui, não precisa trazer de casa*”. Nesse momento, assumo um lugar no diálogo e parece que consigo colaborar com a discussão ao reforçar qual a questão em foco: “*É, não podemos esquecer que a gente tem o papel. A gente tem muito até, a gente só precisa saber o jeito de usar, não era isso?*” Diante das posições apresentadas, Bruno é solicitado a se posicionar e sua resposta parece se organizar como um revozeio das colocações apresentadas “*Eu acho que não precisa trazer mesmo, porque a gente tem muita aqui e o meu pai pode ficar bravo se eu trouxer sempre*”, o que parece comprovar que a opinião dos colegas colaborou para uma mudança em sua posição.

Como observa Liberali (2006), é na relação uns com os outros através de significados que possam compartilhar sobre um determinado “conceito” (sentido pessoal), que os indivíduos mobilizam formas de se entenderem mutuamente (selecionam, adequam, reduzem quantidades de informações...). Nesta dinâmica de re(significações), o movimento de expansão nos sujeitos se efetiva, uma vez que assumem algumas características do sentido dos outros.

No turno 33, lanço novamente a pergunta cuja finalidade parece se orientar para a confirmação da decisão tomada: “*Olha só, então, duas folhas por dia está bom ou é pouco?*” No turno 36, a decisão é explicitada: “*Fica resolvido: duas folhas*”.

Fechado esse tema, apresento uma outra controvérsia: “*Quem vai controlar a quantidade de folhas que cada um pega?*”. O excerto abaixo mostra o encaminhamento dessa questão.

#### **Excerto 22**

36	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Fica resolvido: duas folhas. Segunda questão: Quem vai controlar a quantidade de folhas que cada um pega?</i>
37	Paula	<i>Eu.</i>

38	<i>prof<sup>a</sup>-pesq.</i>	<i>Paula você vai controlar? Como você vai fazer para controlar?</i>
39	<i>Paula</i>	<i>Ah, não sei. (risos)</i>
40	<i>prof<sup>a</sup>-pesq.</i>	<i>Será que precisa alguém pra controlar pra vocês a quantidade de folha que vai usar?</i>
41	<i>Crianças</i>	<i>Não.</i>
42	<i>Beatriz</i>	<i>A professora.</i>
43	<i>Daniel</i>	<i>A gente.</i>
44	<i>prof<sup>a</sup>-pesq.</i>	<i>O que vocês acham?</i>
45	<i>Daniel.</i>	<i>A gente!!</i>
46	<i>prof<sup>a</sup>-pesq.</i>	<i>Precisa alguém controlar?</i>
47	<i>Crianças</i>	<i>Não (vários comentários simultâneos).</i>
48	<i>prof<sup>a</sup>-pesq.</i>	<i>Precisa ou não precisa? (comentários diversos com sobreposição de vozes). A Beatriz acha que precisa e sugeriu a professora pra ficar controlando. O Daniel acha que são vocês que têm que controlar, são duas opiniões diferentes.</i>
49	<i>Beatriz</i>	<i>Vamos votar! Vamos votar!</i>

Discutindo o excerto acima, pode-se perceber que, ao fazer uma pergunta iniciada com um pronome interrogativo “*Quem*”, a intenção sugerida é a de se obter das crianças uma resposta simples, cuja finalidade parece ser de provocar a tomada de posição frente à possibilidade de haver uma pessoa controlando o uso das folhas pelos companheiros. Numa ação responsiva à minha fala (turno 37: “*Eu*”), Paula parece colocar-se prontamente em disponibilidade para assumir tal ação, sugerindo a vontade de protagonizar a situação.

Porém, minha intenção não parece ser a de aceitar uma resposta simples, que poderia sugerir a solução rápida para o problema. Contrária a essa visão, coloco uma nova questão orientada para um pedido de explicação (“*Como você vai fazer para controlar?*”). Esse tipo de condução indica uma preocupação de que ao fazerem suas escolhas, as crianças saibam explicitá-las, justificá-las, proporcionando ao grupo como um todo, e a cada indivíduo em particular, o crescimento na compreensão dos seus próprios conflitos e os do grupo (Ângelo, 2006; Magalhães e Liberali, 2009; Liberali, 2006; Ninin, 2006).

Ao ser perguntada como vai fazer o controle, Paula é colocada em conflito. A réplica simples dada à primeira questão, foi questionada e necessita agora de explicitação, clarificação de sua parte. Sua resposta (turno 39) “*Ah, não sei*” sinaliza uma impossibilidade não em relação à situação de ser a protagonista, mas à forma de como agir para ser a protagonista.

Desenvolvo a resposta dada pela aluna sob uma outra perspectiva: “*Será que precisa alguém pra controlar pra vocês a quantidade de folha que vão usar?*”. Essa controvérsia

proposta parece sugerir que eu não estava interessada em que se tivesse uma pessoa para controlar as demais.

Diante dos questionamentos, duas posições são apresentadas pelas crianças: uma que entende ser minha a responsabilidade (turno 42) pelo controle do uso do papel; e outra que defende o controle pelas próprias crianças (45). Nesse embate de pontos de vista, Beatriz sugere a votação como instância de decisão: “*Vamos votar! Vamos votar!*”. Tal contribuição é referendada pelas crianças e por mim – professora-pesquisadora.

O excerto abaixo, mostra o encaminhamento do terceiro e último tema que foi objeto de análise e discussão da roda de conversa do dia 11 de setembro.

### ***Excerto 23***

51	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>É, podemos votar pra decidir. Vamos fazer que nem da outra vez: a Beatriz vai dar a opinião dela à respeito dessa ideia aí de que a professora que tem que controlar, e a gente vê se é uma boa solução. Depois o Felipe fala a dele, e a gente escolhe a que for melhor, ok?. Fala Beatriz?</i>
----	--------------------------	---

No excerto acima retomo o funcionamento de uma votação. Como indica minha fala (“*Vamos fazer que nem da outra vez*”), essa experiência já havia sido vivenciada em uma outra ocasião pelo grupo, e é recuperada como um recurso para tornar mais explícito o entendimento das crianças sobre a situação. As retomadas que faço nas rodas de conversa, em geral, parecem exercer uma função essencial como organizadoras da ação dos participantes.

O excerto abaixo, focaliza o movimento argumentativo desenvolvido por Beatriz para expor a posição por ela sugerida.

### ***Excerto 24***

60	Beatriz	<i>Eu acho que a professora tem que controlar porque as crianças pegam muitas folhas.</i>
61	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Mesmo se a gente combinar Beatriz?</i>
62	Beatriz	<i>Sim.</i>
63	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Por quê?</i>
64	Beatriz	<i>Porque as crianças não vão conseguir se controlar.</i>
65	Crianças	<i>Muitos comentários ao mesmo tempo.</i>
66	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Pessoal, essa é a opinião da Beatriz. Ela acha que as crianças não conseguem controlar. Felipe, por que você acha que são as crianças que têm que tomar conta?</i>

Ao se analisar o discurso argumentativo de Beatriz, percebe-se que a aluna inicia com o que sugere a explicitação de sua tese: “*Eu acho que a professora tem que controlar... (o uso do papel)*”. Para sustentá-la, a aluna apresenta o argumento de que “*as crianças pegam muitas folhas*”. Diante da argumentação feita, faço uma pergunta (“*Mesmo se a gente combinar, Beatriz?*”), cuja finalidade parece ser a de fazer com que Beatriz avance em sua argumentação, o que pode significar um movimento para a expansão de sua compreensão sobre a situação vivida.

Ao ser questionada, Beatriz responde com uma réplica simples (“*Sim*”), o que gera em mim o pedido de explicação (“*Por quê?*”). Como já foi mencionado outras vezes, o pedido de explicação provoca o pensamento, exigindo apresentação de razões e justificativas de pontos de vista. Nesse movimento do diálogo, Beatriz chega ao que parece ser a premissa que embasa seu argumento “*Porque as crianças não vão conseguir se controlar*”. A resposta de Beatriz parece ter gerado o surgimento de uma possível controvérsia no grupo, uma vez que se sobrepõem várias manifestações de discordância à resposta da companheira: (crianças (65): *Muitos comentários ao mesmo tempo*; prof<sup>a</sup>-pesquisadora (66): “*Pessoal, essa é a opinião da Beatriz...*”).

Entendo que, nesse momento, perdi a oportunidade de encaminhar um movimento muito significativo e fundamental de interlocução entre os participantes, pois o conflito deixou de ser estabelecido para o grupo de maneira explícita. Talvez, se lhes fosse permitido tentar resolver esse conflito, as crianças pudessem alcançar novas compreensões (Engeström, 1999a; Magalhães e Liberali, 2009).

Como se pode notar no turno 66, o contexto de votação parece ter gerado em mim a ideia (inadequada, de acordo com meu ponto de vista atual como professora-pesquisadora) de que a opinião de Beatriz tivesse que ser respeitada, por se tratar de um posição que havia sido encaminhada como questão de votação.

Atualmente, acredito que a votação pode ser um dos fóruns de deliberação de questões polêmicas do grupo; porém, não deve ser a única forma de deliberação. Além disso, reconheço que os espaços de interlocução para o encaminhamento das posições controversas devem ser sempre garantidos, mesmo que isso implique abandono da proposição de votação que esteja em andamento.

### ***Excerto 25***

66	<i>prof<sup>a</sup>-pesq.</i>	<i>... Felipe, por que você acha que são as crianças que têm que tomar conta?</i>
67	<i>Felipe</i>	<i>Porque o papel é da gente, pra gente usar aqui e nós somos grandes.</i>
68	<i>Crianças</i>	<i>É, é, é!!!!(Reação de concordância com o colega por parte da maioria das crianças)</i>

No recorte acima, pode-se observar que a tese defendida por Felipe parece se organizar por uma negação: a responsabilidade pelo controle do papel não deve ser da professora. Para sustentar sua tese ele elabora três argumentos: o primeiro argumento versa sobre a posse do papel (“o papel é da gente”); o segundo trata da finalidade do papel da classe (“pra gente usar aqui”) e o terceiro e último projeta a imagem que ele quer que se tenha deles (“nós somos grandes”).

O excerto abaixo focaliza o momento da votação.

#### **Excerto 26**

69	<i>prof<sup>a</sup>-pesq.</i>	<i>São duas opiniões!</i>
70	<i>Felipe</i>	<i>É verdade.</i>
71	<i>prof<sup>a</sup>-pesq.</i>	<i>Quem concorda com a ideia... Olha, são duas opiniões: a da Beatriz que são as professoras que têm que tomar conta porque as crianças pegam muito e não conseguem se controlar. E a do Felipe que acha que quem tem que tomar conta são vocês, porque vocês são grandes, as folhas são de vocês e vocês conseguem tomar conta. São as duas opiniões. Então, vamos lá: Quem acha que quem tem que tomar conta são as professoras, levanta a mão.</i>
72	<i>Júlia</i>	<i>Ninguém... Olha, o Bruno!</i>
73	<i>prof<sup>a</sup>-pesq.</i>	<i>Bruno, você acha que são as professoras que têm que tomar conta?</i>
74	<i>Bruno</i>	<i>É.</i>
75	<i>Crianças</i>	<i>Um voto, um voto...</i>
76	<i>prof<sup>a</sup>-pesq.</i>	<i>É, um voto para as professoras. Quem acha que são vocês que têm que tomar conta dos papéis? Cada um tem que saber que só vai pegar duas. Mateus, você conta os colegas? Fiquem com as mãos levantadas que o Mateus vai contar.</i>
77	<i>Mateus</i>	<i>1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10,11,12,13,14. 15, 16, 17, 18, 19...</i>
78	<i>prof<sup>a</sup>-pesq.</i>	<i>21 comigo.</i>
79	<i>Mateus</i>	<i>21</i>
80	<i>Lucas</i>	<i>22</i>
81	<i>Mateus</i>	<i>23 com o Pedro.</i>

Neste trecho acima, verifica-se que nos encontramos – alunos e professora-pesquisadora – engajados para a tomada de posição. Da minha posição, vou conduzindo o

processo, explicando-o (“*Olha, são duas opiniões*”; “*São as duas opiniões. Então, vamos lá?*”; “*Cada um tem que saber que só vai pegar duas*”) e coordenando-o (“*Quem acha que quem tem que tomar conta são as professoras, levanta a mão*”; “*Mateus, você conta os colegas ?Então, vamos lá*”).

As crianças vão participando na contagem e em seu controle (Júlia (72): “*Ninguém... Olha, o Bruno!*”; Mateus (77): “*1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10,11,12,13,14. 15, 16, 17, 18, 19...*”; Lucas (80): “*22*”; Mateus (81): “*23 com o Pedro*”).

Todo o movimento desenvolvido parece mostrar as crianças transformando uma cultura apropriada, ao interpretá-la a partir de sua prática social (Sarmiento 2005).

#### **4.3.1.5. Finalização**

Na roda desse dia, houve o encaminhamento de mais um tema que não foi objeto de análise deste trabalho por não trazer elementos novos para a discussão. Dessa maneira, foi considerada como finalização da roda do dia 11 de setembro, o momento da comunicação da decisão tomada coletivamente.

#### **Excerto 27**

82	Prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Então, olha só pessoal, quem vai controlar o uso das folhas vão ser vocês (crianças: eeeehhhhhh!!!!!!). Cada um vai controlar o seu papel...</i>
----	--------------------------	---

No recorte acima, pode-se constatar o anúncio de um novo modo de agir que foi compartilhado por nós – alunos e professora-pesquisadora. Essa situação parece sugerir uma ruptura com a maneira hegemônica de se pensar a ação da criança no mundo. O controle de suas atitudes parece ganhar novos espaços, desvinculando-se, pouco a pouco, do controle externo que eu exercia, como professora. Nessa direção, pode-se entender a alternância de papéis entre os agentes participantes na produção de novos significados compartilhados, como uma condição necessária para o desenvolvimento da colaboração, conforme orienta Magalhães (1994, 2004, 2007).

#### **Excerto 28**

89	Prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Bom, então conseguimos resolver todas as questões do papel! (Todos batem palmas, comemoram)...</i>
----	--------------------------	---

Como vemos, surge o espaço para a comemoração, como troca afetiva da conquista feita (todos batem palmas, comemoram). As crianças parecem se sentir valorizadas na produção de conhecimento em contexto de colaboração, pois este promove uma “*relação mútua dentro da zona de desenvolvimento proximal em que os participantes têm a possibilidade de ampliar seu repertório de expressão cognitiva e emocional*” (John-Steiner, 2000, p. 187).

Dessa forma, a situação de “Roda de Conversa”, como sinaliza Ângelo (2006, p. 11), “*pode ser caracterizada pelo uso da palavra ... que não é apenas som, mas que é, também, pensamento, concepção de mundo, ação, posicionamento diante da realidade*”.

#### **4.3.2. Momento 3 – 2ª. parte – Lanche Saudável (25/10/07)**

##### **4.3.2.1. Descrição do contexto**

A roda selecionada refere-se ao momento de discussão dos resultados apresentados em um gráfico, em que se avaliou se houve, ou não, mudanças na organização dos lanches da lancheira. O foco dessa aula foi promover a análise e interpretação dos dados obtidos no gráfico e, a partir do compartilhamento dos significados construídos, decidir, coletivamente, novas ações que permitissem uma mudança de postura na organização dos alimentos trazidos na lancheira.

Como apresentado no capítulo metodológico, a roda do dia 25/10/07 tinha por objetivo a discussão dos resultados de um gráfico, em que foram registradas as ocorrências de mudança nos lanches que as crianças traziam em suas lancheiras. Após a apresentação dos dados, problematizei os resultados obtidos e nossa discussão voltou-se para a análise crítica sobre o projeto “Lanche Saudável”. Isto é, procuramos avaliar se esse estudo havia contribuído, ou não, para a mudança de postura na escolha dos lanches.

O gráfico havia sido elaborado a partir do levantamento feito pelas crianças dos lanches trazidos no dia 24/10. Um estudo anterior sobre a pirâmide alimentar nos auxiliou na organização das categorias que orientaram a classificação dos alimentos.

Com as categorias organizadas e as lancheiras em mãos, as crianças olhavam o que haviam trazido e colavam, no gráfico, os papéis coloridos de acordo com as categorias feitas. Cada criança registrou o resultado da sua lancheira e, ao final, obteve-se a visualização geral dos lanches. É importante ressaltar que embora eu tenha assumido a escolha do dia da observação das lancheiras, de forma aleatória, para garantir o panorama real de como se encontravam os lanches, essa conduta havia sido deliberada coletivamente.

Segue abaixo, um quadro, em que apresento as categorias, com os respectivos alimentos, para uma melhor compreensão dos termos da discussão.

**Quadro 16. Qualidade dos alimentos**

Iogurte, chicletes, balas, chocolates, refrigerantes e “salgadinhos”		Não saudável	
bolo, cachorro quente, achocolatados, bolachas recheadas		Mais ou menos saudável	
iogurte, frutas, pão com queijo cereais, sucos e chás		Saudável	

Cabe ressaltar que, no ano em que se realizou esta pesquisa, as lancheiras eram organizadas com refrigerantes e “salgadinhos” de pacote (“Cheetos”, “Fandangos”, etc.), leites condensados aromatizados em tubos plásticos, entre outros. Na grande maioria das vezes, eram colocados pacotes inteiros de “salgadinhos”, que variavam de 250 a 500gr. As bolachas recheadas e chocolates eram constantes e em grandes quantidades (pacotes inteiros). Bolos, salsichas, salames, presuntos completavam o repertório de alimentos das lancheiras.

**4.3.2.2. Abertura: definição dos propósitos**

A definição dos propósitos da roda do dia 25/10 iniciou-se com a retomada de uma atividade que havia sido desenvolvida no dia anterior (a confecção do gráfico). Essa atividade servia de suporte para organizar a proposição da roda em questão. O excerto a seguir mostra a

transformação no padrão interacional em uma situação de sala de aula, momento em que os alunos se responsabilizam junto com a professora na definição dos propósitos.

### *Excerto 29*

01	<i>prof<sup>a</sup>-pesq.</i>	<i>Pessoal, lembram o que a gente ficou de fazer na nossa roda de hoje?</i>
02	<i>Lucas</i>	<i>A gente ficou de continuar o estudo do lanche saudável (várias vozes)</i>
03	<i>prof<sup>a</sup>-pesq.</i>	<i>É, a gente ficou de continuar o nosso estudo do lanche saudável. A última coisa que a gente fez foi [Beatriz: ver o lanche das lancheiras para fazer o gráfico], é, nós vimos os lanches das lancheiras para montamos o gráfico, é isso? (aluna pede a palavra) Vamos ouvir a Beatriz, então. Fala, Beatriz.</i>

Como se pode perceber, a retomada do trabalho não aconteceu por meio de um enunciado monossêmico, produzido somente por mim, professora da classe. Fiz uma pergunta aberta (Brookfield e Preskill, 2005) para todos, (“*Pessoal, lembram o que a gente ficou de fazer na nossa roda de hoje?*”) o que sinaliza minha intenção de convocar as crianças para a produção conjunta na definição dos propósitos da roda, buscando promover o agir colaborativo no grupo. Como acontece desde as primeiras rodas de conversa, a pergunta foi formulada com uma expressão dêitica inclusiva (“*a gente ficou de fazer*”), evidenciando o papel que eu queria assumir como coconstrutora no contexto de produção.

As crianças, por sua vez, também utilizam a mesma expressão, que funciona como um “nós implicado” (“*A gente ficou de continuar*”), revelando que se apropriaram da postura colaborativa. Essa implicação parece sugerir um protagonismo coproduzido por todos os participantes, o qual sugere um movimento de responsabilização em que as crianças se engajam comigo na pesquisa e na busca de soluções, comprometendo-se com a sua própria aprendizagem e com as dos outros (Ângelo, 2006; Magalhães, 2007, 2010; Motta, 2009). A responsabilização configura-se como um dos aspectos essenciais para a emergência da colaboração crítica. Ela pressupõe a concordância mútua, forjada nas relações de respeito (Magalhães, 2010; John-Steiner, 2000), em que se reconhece o lugar do outro no discurso (Bakhtin, 1934-35/1998).

No turno 3, num entrelaçamento de ideias, a aluna Beatriz “toma”, efetivamente, o meu turno e, seguimos juntas num movimento de complementação (Beatriz: “*ver o lanche das lancheiras*”) e desenvolvimento (prof<sup>a</sup>-pesq.: “*para fazermos o gráfico*”), fazendo avançar e

progredir coletivamente o objeto do discurso (Orsolini, 2005). A tomada de turno de Beatriz parece sugerir a materialização do seu empoderamento (Freire, 1994), passando a dividir comigo – professora-pesquisadora – o papel que, historicamente, tem sido destinado somente à última.

Com relação aos papéis assumidos pelos participantes, o fato de eu utilizar o verbo ser (“é”) no término das falas das crianças parece sugerir uma certa definição de papéis entre nós: os alunos assumem o lugar de organizadores do “fazer” junto comigo, mas eu continuo me responsabilizando, sozinha, pela coordenação da discussão.

A roda, enquanto local de produção de novos significados, também é considerada como espaço compartilhado (“*nossa roda*”; “*ficamos de continuar*”) pelos interagentes, isto é, ela pertence a todos – alunos e professora-pesquisadora. Enfim, ela é do grupo e para ele. O que não implica entender que há uma simetria nas relações, pois alunos e professora-pesquisadora ocupam lugares diferentes, e possuem interesses diferentes com relação ao projeto pedagógico.

Como se observa, ela é do grupo e para o grupo: é do grupo porque a alternância de papéis se faz presente, o que colabora para a produção de novas significações; e é para o grupo porque existe a possibilidade de se dizer o que se pensa sem medo ou castração.

#### **4.3.2.3. A organização das falas dos participantes**

O conjunto de excertos a seguir mostra os modos como os protagonistas do diálogo colaborativo vão orquestrando as falas diante das diferentes situações ocorridas na roda de conversa. Observam-se transformações nos posicionamentos assumidos tanto pelas crianças como por mim mesma. O excerto 30 revela uma transformação ocorrida em situação de organização da lista de inscrição. Os excertos 31, 32, 33 e 34 referem-se aos posicionamentos assumidos nas situações de resolução de conflitos, apresentando um panorama do grupo.

##### ***Excerto 30***

09	<i>prof<sup>a</sup>-pesq.</i>	<i>Turminha, quando a gente terminou o gráfico ali, ó (aponta para o gráfico que está na parede), o que a gente percebeu no gráfico? Daniel, Luana e Paula. Fala, Daniel (prof<sup>a</sup>-pesq. vai inscrevendo os alunos de acordo com os pedidos de fala).</i>
----	-------------------------------	---

No turno 9, não faço a comunicação a respeito da organização da lista de inscrições, como acontecia frequentemente no início do ano, e, esporadicamente, nas rodas dos meses de

outubro, novembro e dezembro. A ausência da minha comunicação de inscrição parece sugerir que as crianças dominam, de maneira autônoma, o que é esperado para esse momento determinado da “Roda de Conversa”, isto é, organizam-se para o início da discussão sem a necessidade do chamado da professora. A verbalização dos nomes das crianças (“*Daniel, Luana e Paula. Fala, Daniel!*”) permite-me inferir que elas se encontram com as mãos levantadas, regra acordada no grupo.

***Excerto 31***

10	Luana	<i>Eu já sei o que a gente percebeu, é assim olha...</i>
11	Daniel	<i>Sou eu, Luana! A gente percebeu uma coisa: o roxo tá na mesma quantidade do... (Tiago: laranja) laranja. O rosa tá menor do que os outros.</i>

Nos turnos 10 e 11, Luana e Daniel envolvem-se em um conflito devido ao não cumprimento, por uma das partes, de uma regra (respeitar a vez do outro). Luana (10) se antecipa, e ao expor o seu ponto de vista “rouba” o turno de Daniel. Diferentemente de situação ocorrida no início do ano, Daniel assume a responsabilidade de resolver o problema junto à amiga e descarta a solicitação do meu auxílio, ação frequente no momento inicial desta pesquisa. Para resolver o conflito com a colega, Daniel faz uso de uma frase declarativa cuja função no enunciado é apenas de constatação de um fato (“*Sou eu, Luana!*”). No caso específico dessa situação, Daniel apenas aponta para a companheira que o direito à fala lhe pertence. A ausência de uma oposição por parte da colega sugere a sua concordância com a colocação do companheiro, o que parece indicar a compreensão da aplicabilidade dos combinados acordados. A minha figura como mediadora de conflitos dá lugar para uma relação de corresponsabilidade entre pares.

Ao mesmo tempo que antecipar-se à fala do outro é compreendida como uma ação não desejável, e por isso, razão de conflito, a complementação assertiva (Orsolini, 2005), por outro lado, é compreendida como ação consentida no diálogo pelos participantes (“*o roxo tá na mesma quantidade do... (Tiago: “laranja”) laranja...*”). A coconstrução de um pensamento discurso passa a ser frequente no processo de produção de novos saberes entre os interagentes (Pontecorvo, 2005; Orsolini, 2005). Dessa forma, o excerto 31 expressa que se fez presente, no processo de negociação, uma atividade compartilhada.

Observa-se nos turnos abaixo, o estabelecimento de um novo conflito.

***Excerto 32***

34	Tiago	<i>Professora, professora... agora é minha vez de falar!!!!</i>
35	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Só um minutinho. Só um minutinho. Espera um pouquinho. (recorre à leitura da lista de inscrição). Nós vamos respeitar a Paula, a Luana já falou, depois o Tiago. Paula, fala o que você queria falar .</i>

Dessa vez, é o aluno Tiago, que “reclama” por seu direito à fala, e o faz de maneira enfática: “*Professora, professora... agora é minha vez de falar!!!!*”. O emprego do marcador temporal “*agora*” e do pronome possessivo “*minha*” dá ao seu enunciado um caráter de certeza. A confiança mútua, forjada na ideia de respeito (Magalhães, 1997, 2007; John-Steiner, 2000, Ninin, 2006, Aranha, 2009), instalada nas relações entre os participantes, fez com que Tiago se sentisse à vontade para reivindicar junto a mim o seu momento de fala.

A minha resposta organizou-se tendo como suporte à lista de inscrição dos pedidos de fala (“*Só um minutinho. Só um minutinho. Espera um pouquinho (recorre à leitura da lista de inscrição). Nós vamos respeitar a Paula, a Luana já falou, depois o Tiago*”). Ao recorrer a esse instrumento para mediar a relação, criei a possibilidade aos alunos, e ao Tiago, em particular, de perceberem a função da lista como orientadora e organizadora da participação dos interagentes na direção do desenvolvimento do diálogo colaborativo (Vygotsky, 1934/2001).

Essa maneira de conduzir as discussões permite-me dizer, também, que os alunos parecem se sentir confortáveis, tanto para reivindicar como para aceitar as questões diversas. Na sequência, Paula foi quem assumiu a palavra, como focaliza o excerto 33.

### ***Excerto 33***

36	Paula	<i>O roxo é mais ou menos saudável, o laranja não é saudável e o rosa é ... saudável, então...[algumas crianças falam ao mesmo tempo: O rosa é saudável!!] Ai, para!!!! Foi isso que eu falei!!!! Olha, ninguém quer me respeitar? !!] Ai, para!!!! Foi isso que eu falei!!!!!!(silêncio dos colegas) Assim, aí, aí é ... os mais ou menos e não é saudável eles estão, eles estão maiores que o saudável porque poucos lanches tem saudável e os outros, a maioria não tem saudável.</i>
----	-------	---

Paula mostrou-se firmemente engajada em apresentar sua interpretação dos resultados do gráfico. Ela esperou até o momento da sua vez de falar e parece não querer a participação de nenhum colega no decorrer de sua fala. Ao ver que seu espaço de fala

começava a ser ameaçado pela antecipação de alguns companheiros, ela os repreendeu “*Ai, para!!!!*” e revozeia as palavras proferidas pela professora no turno 35 “*Olha, ninguém quer me respeitar?*” num movimento de absorção do discurso alheio no próprio enunciado (Bakhtin/Volochinov, 1929/1988). Os colegas, por sua vez, não discutem com a companheira, pois nesse momento do trabalho todos conseguem colocar-se no lugar da mesma, e compreender sua ação em apelo ao combinado acordado do grupo. O princípio de alteridade (Ninin, 2006), tão desafiador para a compreensão das crianças nas rodas iniciais, parece ter sido internalizado por elas, possibilitando o controle do próprio comportamento e de seus processos mentais (Vygotsky, 1930/1988). Tal transformação parece sugerir, nesse momento, a mobilização de um agir na direção da promoção de contextos colaborativos, pois, como ressalta John-Steiner (2000, p. 108), os esforços colaborativos são processos dinâmicos e mutáveis em que os indivíduos assumem riscos emocionais e intelectuais, para construir mutualidade e interdependência produtiva na direção do desenvolvimento de saberes compartilhados.

Percebe-se, portanto, uma transformação nos modos de agir discursivos de todos nós – alunos e professora-pesquisadora – se comparados ao momento inicial deste trabalho. Há um avanço significativo na compreensão do papel dos participantes na interlocução da roda. O diálogo centrado, quase que exclusivamente, na figura da professora – esta pesquisadora – é expandido para todos os envolvidos na situação comunicativa em questão, e o grupo – e cada um – reconhece a necessidade de participação de todos os envolvidos (Ninin, 2006).

No excerto abaixo, Marcella é quem assume a responsabilidade de garantir o espaço de fala da companheira.

***O excerto 34***

42	<i>Luana</i>	<i>Seria muito bom assim, a gente trazia coisas saudáveis [Marcella: Para Luana, <b>agora</b> é ela que vai falar].</i>
----	--------------	---

As escolhas lexicais feitas por Marcella ao apelo de respeito à vez e à voz da companheira, aproximam-se do que poderíamos reconhecer como a fala de uma professora. A forma utilizada aparece modalizada pelo emprego de um marcador temporal “*agora*”, distante do “*Fica quieta*”, “*Cala-boca*” e do embate físico que aconteciam, com certa frequência, nas rodas do primeiro semestre. Essa nova organização do enunciado parece ir na direção do que Ninin (2006) coloca como princípio norteador da colaboração: o cuidado, que versa sobre a preocupação com os posicionamentos pessoais no grupo.

Desta forma, pode-se entender que o entrelaçamento das vozes dos alunos sugere que, nesse momento, a roda se tornou uma rede de elementos interrelacionados. Os alunos – sujeitos da ação – consideram as regras implícitas e explícitas ([Marcella: “*é prá ficar muito quietinha nessa hora*”]), para atender a um objetivo comum. Ou seja, a roda se transformou em uma atividade. Como aponta Engeström (1999a, p. 381), “*O objeto e o motivo de uma atividade coletiva são algo como um mosaico em constante evolução, um padrão que nunca está inteiramente acabado*”. Para ele, “*as metas das ações são reformuladas e revistas à medida que a pessoa age, e em geral, só retrospectivamente explicadas com clareza*”.

#### **4.3.2.4. Desenvolvimento das proposições**

No desenvolvimento da proposição da roda desse dia, constata-se a presença de quatro temáticas organizando a discussão: a primeira, identifiquei como pertinente à interpretação dos resultados do gráfico; a segunda, versou sobre a validade do estudo; uma terceira, tratou sobre a mudança, ou não, dos lanches; e a quarta e última temática centrou-se na resolução do problema para se conseguir a mudança nos lanches.

O excerto abaixo focaliza o lançamento da discussão sobre a interpretação dos resultados do gráfico.

#### **Excerto 35**

09	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Turminha, quando a gente terminou o gráfico ali, ó (aponta para o gráfico que está na parede), <b>o que a gente percebeu no gráfico?</b> Daniel, Luana e Paula. Fala Daniel (prof<sup>a</sup>-pesq. vai inscrevendo os alunos de acordo com os pedidos de fala).</i>
----	--------------------------	---

Iniciei a discussão com uma pergunta aberta (“*o que a gente percebeu no gráfico?*”), sugerindo minha intenção de engajar os alunos na proposta, levantando seus sentidos sobre o resultados do gráfico, criando espaço para apresentarem seus pontos de vista, questionarem suas ações e as dos seus companheiros, e construindo uma postura de corresponsabilidade na produção conjunta (Magalhães, 2004, 2007, 2010).

Como se verifica no próximo excerto, Daniel assumiu a palavra e colocou o seu ponto de vista, que foi questionado pela colega Marcella.

### Excerto 36

11	Daniel	<i>Sou eu Luana! A gente percebeu uma coisa: o roxo tá na mesma quantidade do... (Tiago: laranja) laranja. O rosa tá menor do que os outros.</i>
12	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Hum... [Daniel: O rosa era menor porque ele era desse tamanho, os outros são maior que o rosa.]</i>
13	Marcella	<i>O rosa não é menor.</i>
14	Daniel	<i>É sim, porque a quantidade tá menor.</i>
15	Marcella	<i>Não é, não. É o quadrado que tá menor.</i>
16	crianças	<i>Não, não tá não. (vários comentários)</i>
17	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Pessoal, a Marcella e o Dani colocaram uma questão sobre a marcação do rosa, vamos dar uma olhadinha no rosa? (muitas crianças levantam-se da roda, inclusive Daniel e Marcella, e começam a comparar os tamanhos dos quadrados: é tudo igual, !!! - realizam contagens- sete, quatro, um, dois, três, quatro, cinco, seis.. doze. Tem sete, tem sete. O roxo e o laranja tem 16 cada um; o rosa tem 12.</i>
18	Daniel	<i>Viu, Marcella, é tudo do mesmo tamanho.</i>
19	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Peeessoaal, vamos voltando pra roda. (movimentação e muitos comentários)</i>
20	Pedro	<i>É que teve gente que colou de qualquer jeito, e parece que ele tem bastante, confunde tudo.</i>
21	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Eu concordo, Pedro, se a gente não colar direitinho um em cima do outro confunde mesmo. Então, quem vai falar agora? Deixa eu ver...</i>

No turno 11, Daniel começou a interpretar os resultados do gráfico apoiando-se, num primeiro momento, na operação de comparação de quantidades (“*A gente percebeu uma coisa: o roxo tá na mesma quantidade do... (Tiago: “laranja”) laranja. O rosa tá menor do que os outros*”). Ao explicitar seu pensamento, Daniel contou com a colaboração do colega Tiago que, por meio de uma complementação de asserção (Orsolini, 2005), auxiliou na construção da ideia. No turno 12, Daniel concluiu sua interpretação (“*O rosa era menor porque ele era desse tamanho, os outros são maior que o rosa*”). Ao terminar sua colocação, Marcella discordou e contrapôs-se à posição do colega (“*O rosa não é menor*”).

Estabelecida a controvérsia, os dois partiram para justificar seus pontos de vista. Daniel argumentou dizendo que o rosa é menor, justificando pelo critério de quantidade (“*É sim, porque a quantidade tá menor*”). Marcella contra-argumentou afirmando “*Não, não é não. É o quadrado que tá menor*”.

No turno 17, iniciou-se a minha mediação como professora que valoriza a controvérsia apontada pelos alunos, trazendo-a como foco de discussão para todo o grupo (“*Pessoal, a Marcella e o Dani colocaram uma questão sobre a marcação do rosa...?*”). Meu

posicionamento sugere a preocupação em criar o espaço para as crianças expandirem suas ideias, fazendo-se entender tanto para si mesmos como pelos companheiros, que poderia ser entendida como o estabelecimento da ZPD mútua (John-Steiner, 2000). Porém, algumas ações que assumi podem sugerir uma certa incorreção de encaminhamento, o que sugere o comprometimento, nesse momento, do que pareceu ser uma abertura para a produção compartilhada de novos significados: uma primeira incorreção seria ter me antecipado às crianças, sugerindo uma estratégia na busca de soluções (“*vamos dar uma olhadinha no rosa?*”), sem pedir para que Daniel e Marcella explicitassem suas posições para o grupo, clarificando a questão controversa; uma segunda incorreção foi não ter retomado a questão, coletivamente, para que fossem discutidas as estratégias utilizadas pelas crianças na leitura do gráfico, e dessa maneira, chegar a uma solução compartilhada.

No excerto 37, a seguir, agimos – alunos e professora-pesquisadora – em direção ao objeto em discussão (Engeström, 1999a,b,c).

### *Excerto 37*

22	Paula	<i>O roxo e o laranja têm dezesseis e o rosa doze.</i>
23	Leticia	<i>Eu já sabia, eu já tinha contado.</i>
24	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Paula, espera, óh, depois do Daniel era... [Leticia: A Luana] Luana, o que você tinha percebido?</i>
25	Luana	<i>O roxo é mais ou menos saudável. O amarelo é ruim também! [Daniel: não é amarelo, é laranja. Ela nem prestou atenção].</i>
26	Júlia	<i>Ai, Daniel, ela se confundiu.</i>

Nos turnos 22 e 23, Paula e Leticia trocaram, entre si, impressões sobre os resultados do gráfico, comportamento típico nas rodas de conversa no decorrer do ano. Luana (25), ao proferir “*O roxo é menos saudável. O amarelo é ruim também!*”, foi corrigida prontamente pelo colega Daniel (24): “*não é amarelo, é laranja. Ela nem prestou atenção*”. Interessante observar que Júlia não concordou com a avaliação de desatenção, feita por Daniel, e se contrapôs dando um outro sentido para a inadequação da cor mencionada por Luana (“*Ai, Daniel, ela se confundiu*”). Júlia, ao justificar a inadequação da resposta pela colega, sinalizou uma transformação significativa em seu modo de agir no grupo, que passava a ser orientado pelos princípios de alteridade e cuidado (Ninin, 2006), dificilmente presentes em situações no início do ano.

### Excerto 38

36	Paula	<i>O roxo é mais ou menos saudável, o laranja não é saudável e o rosa é saudável, então...[Crianças falam ao mesmo tempo: O rosa é saudável!!!] Ai, para!!!! Foi isso que eu falei!!!! Olha, ninguém quer me respeitar?!!!(silêncio dos colegas) Assim, aí , aí é ... os mais ou menos e não é saudável eles estão, eles estão maiores que o saudável porque poucos lanches tem saudável e os outros, a maioria não tem saudável.</i>
37	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Tem alguém que não concorda com a Paula? (manifestações de concordância com a análise da colega). Ou quer explicar de outro jeito?</i>
38	Tiago	<i>Aaah, eu quero!</i>
39	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Fala, Ti.</i>
40	Tiago	<i>Se juntar o não saudável com o mais ou menos saudável a gente vai ver que tem muito porcaria na lancheira. (vários comentários, risos).</i>

No turno 36, Paula teve a palavra e em seu enunciado procurou reunir o conjunto de ideias que foram sendo apresentadas e discutidas no grupo, como, por exemplo, a fala de Daniel (turno 11) (“o roxo tá na mesma quantidade do... [Tiago: “laranja”] laranja. O rosa tá menor do que os outros”), e de Luana (turno 25): “O roxo é mais ou menos saudável. O amarelo é ruim também!” [Daniel: “não é amarelo, é laranja”]. A concordância dos participantes à colocação feita pela companheira parece sugerir que os sentidos apresentados possibilitaram as condições para a construção de novos significados compartilhados (Vygotsky, 1934/2001, Engeström, 1999a,b,c).

No turno 37, abri novamente o espaço para que novos sentidos fossem apresentados (“Tem alguém que não concorda com a Paula?... Ou quer explicar de outro jeito?”), o que parece confirmar minha intenção de criar possibilidades de questionamento, expansão, para as crianças conseguirem recolocar o que fora posto em negociação (Magalhães, 2004).

Tiago assumiu o turno e recolocou a discussão de Paula expandindo na direção de uma compreensão crítica (Magalhães, 2004, 2010) da situação vivida no cotidiano do grupo (“Se juntar o não saudável com o mais ou menos saudável a gente vai ver que tem muito porcaria na lancheira”). A constatação de Tiago conduziu a discussão para o desenvolvimento de uma segunda temática: a validade do projeto, colocada por Daniel.

### Excerto 39

41	prof-pesq.	<i>Legal, Ti, bem lembrado. Agora eu queria fazer uma questão pra vocês: A gente ficou um tempinho, um tempão estudando o lanche saudável e por que quando a gente fez o gráfico tem mais lanche mais ou menos saudável e não-saudável do que saudável, que nem o Ti falou? Não teria que ter mudado? Laura, como é que teria que estar os lanches depois do nosso estudo?</i>
42	Luana	<i>Seria muito bom assim, a gente trazia coisas saudáveis [Marcella: Pára, Luana, agora é ela que vai falar].</i>
43	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Pode deixar ele paradinho (o gráfico), não tem problema. E vocês não acham que depois do nosso estudo, o gráfico deveria estar diferente? Como é que ele deveria estar, Laura?</i>
44	Laura	<i>Cheio de lanche saudável.</i>
45	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Cheio de lanche saudável. Como assim, Laura, explica um pouquinho mais?</i>
46	Laura	<i>O rosa devia ser o maior.</i>
47	Tiago	<i>É, não devia trazer refrigerante, salgadinho (crianças: bala, chocolate, vários comentários)</i>

No turno 41, ao estabelecer a questão controversa para o grupo, convoquei, explicitamente, as crianças para buscarem a explicação (“*Agora eu queria fazer uma questão pra vocês*”). Trata-se de uma pergunta aberta, de acordo com Brookfield e Preskill (2005), sob a forma de “*por que*”, cuja intenção parece ser a de provocar o pensamento e a resolução de problemas, por meio de um pedido de justificativa.

Laura pediu a palavra; porém, antes de responder, no turno 43, reformulei a questão, utilizando o marcador “*como*”. Minha reformulação não implicou em mudança na natureza da questão, que continuou sendo da ordem do pedido de justificativa. A resposta de Laura se deu por meio de uma “*réplica simples*” (“*Cheio de lanche saudável*”), que provocou mais um pedido meu, de explicação. Laura pareceu compreender a minha intenção de querer colaborar para que ela clarificasse e expandisse a sua ideia e completou sua ideia inicial. Tiago entrou na discussão e assumiu um papel importante como colaborador no discurso de Laura. Ele desenvolveu o pensamento posto pela colega (“*É, não devia trazer refrigerante, salgadinho*”) mantendo o fio condutor de um raciocínio que se manteve coerente ao passar de um falante para o outro, avançando e progredindo coletivamente com o objeto do discurso (Orsolini, 2005). Esse movimento sugere também o surgimento de uma possível ZPD mútua (John-Steiner, 2000), no compartilhamento de significados entre os envolvidos.

52	Laura	<i>Eu acho que foi bom, mas não ajudou porque, assim... as crianças não estão trazendo lanche saudável.</i>
53	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>As crianças ainda não estão trazendo lanche saudável. E por que não deu certo?</i>
54	Felipe	<i>É, por que não deu certo? A gente fez coisas legais!</i>
55	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>A gente fez algumas coisas legais [Júlia: No sacolão] No sacolão. A gente fez coisas legais, o Felipe falou. Mas, será que ajudaram? Qual era o objetivo do nosso projeto do lanche saudável?</i>
56	Daniel	<i>Eu sei, melhorar o nosso lanche.</i>
57	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Humm...</i>
58	Pedro	<i>É, não ficar trazendo porcaria na lancheira.</i>
59	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Ele ajudou em quê?</i>
60	Felipe	<i>Um monte de coisas.</i>
61	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Por exemplo?</i>
62	Felipe	<i>Da gente comprar um monte de coisa gostosa e fazer um lanche gostoso.</i>
63	Bruno	<i>E saudável.</i>

No turno 52, Laura iniciou seu enunciado utilizando a primeira pessoa do singular, numa referência direta à colocação de uma posição pessoal (“*Eu acho que foi bom*”). Tal colocação sugere que, do seu ponto de vista, o estudo lhe agradou. Porém, na sequência, ela utilizou um operador argumentativo de contraposição “*mas*”, que sugere uma avaliação negativa quanto à validade do mesmo; e justificou: “*não ajudou porque, assim... as crianças não estão trazendo lanche saudável*”. Minha resposta iniciou-se por meio de uma ação de espelhamento (“*As crianças ainda não estão trazendo lanche saudável*”), que sugere que a “*informação precedente é considerada importante*” (Orsolini, 2005) e funciona como uma avaliação positiva. Em seguida, estabeleci uma nova controvérsia, orientada por uma pergunta que pedia uma explicação (“*E por que não deu certo?*”).

Numa atitude inusitada, Felipe (turno 54) é quem espelha a minha fala, buscando junto ao grupo explicações para a situação. Seu posicionamento sugere um rompimento com o que historicamente tem se pensado sobre o que seja papel do aluno e papel do professor. Mais especificamente, o espelhamento pode significar a ocorrência de uma atividade revolucionária, como apontam Newman e Holzman (2002), pois Felipe pareceu dar um sentido novo ao que entende ser o papel do aluno, construído em outras circunstâncias da discussão. Nessa direção, ele reelaborou seu modo de agir na produção compartilhada de novos significados no grupo. Sugere, também, como ressalta Magalhães (1998/2007, p. 91), que “*o processo colaborativo não implica que todos os participantes tenham a mesma “agenda” ou o mesmo poder institucional ou de saber, mas que tenham possibilidades de*

*apresentarem e negociarem suas representações e valores*". O turno de Felipe (54) parece também ter sugerido uma avaliação positiva do projeto em relação às vivências (*"A gente fez coisas legais"*), o que para ele pareceu intensificar o conflito sobre o "insucesso" do projeto.

No turno 55, assumi a palavra e não desenvolvi a problematização iniciada no turno 53 e 54, lançando uma nova problemática ao grupo (*"Qual era o objetivo do nosso projeto do lanche saudável?"*). A mudança de enfoque, apesar de pertinente (Orsolini, 2005), parece ter comprometido o desenvolvimento da avaliação sobre o projeto, que já vinha acontecendo, uma vez que as crianças começavam a assumir posições justificadas na direção de uma compreensão crítica sobre o estudo.

Para desenvolver a questão sobre o objetivo do projeto, procurei conduzir o diálogo organizando-o pelo estabelecimento de questões controversas (*"Ele ajudou em quê?; Por exemplo?"*). As crianças responderam ao questionamento, buscando soluções, para o problema vivido no grupo (*"Eu sei, melhorar o nosso lanche" ... "Da gente comprar um monte de coisa gostosa e fazer um lanche gostoso" ... "E saudável"*).

Na sequência dos turnos 62 e 63, as crianças num movimento de coconstrução e desenvolvimento (Orsolini, 2005), parecem trazer claramente para a discussão a importância do lanche ser saudável (*"Da gente comprar um monte de coisa gostosa e fazer um lanche gostoso" ... "E saudável"*), o que poderíamos entender como um significado compartilhado no grupo, em decorrência do momento do estudo. Porém, uma questão poderia ter sido feita por mim nesse momento, e como se pode observar, ficou ausente durante toda a roda ocorrida nesse dia. Trata-se da retomada, com as crianças, do que havia sido acordado no grupo, como sendo "lanche saudável". É fato que as discussões em roda não têm a intenção de esgotarem os assuntos ou serem o único fórum de tratamento das questões problematizadoras, mas numa análise distanciada, como professora-pesquisadora, reconheço que nesse movimento de discussão de resultados da pesquisa, tal questão poderia ter colaborado substancialmente para a compreensão crítica que se desejava, no projeto do lanche saudável.

O excerto abaixo focaliza a terceira temática apontada no movimento de desenvolvimento das proposições. Refiro-me aqui à mudança dos lanches.

#### ***Excerto 41***

64	<i>prof<sup>a</sup>-pesq.</i>	<i>E saudável. E o lanche da sua lancheira mudou? Alguém mudou o lanche da lancheira aqui, depois do nosso estudo, ou continuaram trazendo lanches do mesmo jeito que traziam antes?</i>
65	<i>Tales</i>	<i>O meu não mudou.</i>

66	<i>crianças</i>	<i>Vários comentários na roda</i>
67	<i>Tiago</i>	<i>Eu não mudei também. Eu só trouxe suco de alguma coisa e salgadinhos.</i>
68	<i>prof<sup>a</sup>-pesq.</i>	<i>E por que o lanche de vocês não mudou, se a gente estudou e vocês podiam escolher um lanche saudável?</i>
69	<i>Beatriz</i>	<i>A Letícia não traz nunca lanche saudável?</i>
70	<i>prof<sup>a</sup>-pesq.</i>	<i>Lê, por que o seu lanche não mudou?</i>
71	<i>Letícia</i>	<i>( )</i>
72	<i>prof<sup>a</sup>-pesq.</i>	<i>Olha, vocês ouviram a resposta da Letícia? Repete, Lê.</i>
73	<i>Letícia</i>	<i>Eu não vejo, quando eu acordo a minha lancheira já fica preparada.</i>
74	<i>prof<sup>a</sup>-pesq.</i>	<i>E o que você poderia fazer ?</i>
75	<i>Pedro</i>	<i>Pede pra sua mãe te acordar mais cedo.</i>
76	<i>Lucas</i>	<i>Você acorda e fala assim: Mãe, para aí, você está presa. Não vai colocar lanche não saudável na minha lancheira, senão você está expulsa de casa.</i>
77	<i>prof<sup>a</sup>-pesq.</i>	<i>Será que precisa resolver dessa maneira?(risos)</i>
78	<i>crianças</i>	<i>Sim. (risos)</i>
79	<i>prof<sup>a</sup>-pesq.</i>	<i>Sem brincadeira, vai...</i>
80	<i>Marcella</i>	<i>Eu falei: Mãe, não põe salgadinho na minha lancheira, põe fruta. Aí tá, ela ia pôr fruta. Aí quando eu olhei não tinha nada de saudável na lancheira.</i>

Como se pode constatar no excerto acima, o novo tema foi introduzido, primeiramente, por uma ação de espelhamento, o que sugere a valorização da fala das crianças, criando um possível contexto desejável para se assumirem como “*sujeitos dialógicos de seu processo de ensino-aprendizagem*” (Ângelo, 2006).

Uma questão inicial introduziu a questão controversa, ao mesmo tempo que fazia a convocação das crianças para um possível engajamento na discussão: (“*Alguém mudou o lanche da lancheira aqui, depois do nosso estudo, ou continuaram trazendo lanches do mesmo jeito que traziam antes?*”).

Ao verificar as questões apresentadas no excerto em questão, é possível dizer que elas colaboraram para que as crianças organizassem e expandissem suas ideias, expondo-as para os colegas para serem entendidas tanto por si mesmas como para os colegas; questionando suas ações e as dos seus companheiros; e construindo uma postura de corresponsabilidade na produção conjunta (Magalhães, 2004, 2007, 2010). Foram perguntas que pediam das crianças: posicionamentos (“*Alguém mudou o lanche da lancheira; E o que você poderia fazer?*”); explicações (“*E por que o lanche de vocês não mudou, se a gente estudou e vocês podiam escolher um lanche saudável?*”); esclarecimentos (“*Será que precisa*

resolver dessa maneira?”); valorização do espaço de fala (“Olha, vocês ouviram a resposta da Letícia?”).

E as crianças responderam posicionando-se (Tiago (67): “Eu não mudei também. Eu só trouxe suco de alguma coisa e salgadinhos”; Marcella (60): “Eu falei: Mãe não põe salgadinho na minha lancheira, põe fruta. Ai tá, ela ia por fruta. Ai quando eu olhei não tinha nada de saudável na lancheira”); e colaborando uns com os outros na busca de uma melhor compreensão e solução de um problema (“Pede pra sua mãe te acordar mais cedo”; “Você acorda e fala assim: Mãe para aí, você está presa. Não vai colocar lanche não saudável na minha lancheira, senão você está expulsa de casa”).

Outro aspecto significativo é o olhar para o outro, no sentido de perceber particularidades, numa possível busca de compreensão das diferentes necessidades (Beatriz (69): “A Letícia não traz nunca lanche saudável?”).

O excerto 42 trata do quarto e último tema, organizador do movimento de desenvolvimento das proposições, referente à resolução dos lanches das lancheiras.

#### **Excerto 42**

81	prof <sup>a</sup> -pesq.	Então, pessoal, vocês estão dizendo que os lanches não mudam porque são os adultos que estão preparando? (crianças: sim!!!) Então, o que poderíamos fazer?
82	Alice	A gente acorda rápido e vai falar pra mãe colocar lanche saudável na lancheira
83	prof <sup>a</sup> -pesq.	Então, a ideia da Alice é levantar rápido e falar com a mãe. Júlia qual é sua ideia? O que a gente poderia fazer?
84	Júlia	Fala pra mãe cedo...ou quando a mãe chega você fala pra ela.
85	Daniel	Ou para o pai
86	prof <sup>a</sup> -pesq.	A Júlia deu uma outra ideia, parecida com a da Alice. Como é que a gente pode resolver isso, então?
87	Fernando	Assim, a gente fala pra mãe, ou o pai.
88	prof <sup>a</sup> -pesq.	João [Alice: Posso falar uma coisa?] Só um minutinho. João, que solução você daria? Fala bem alto pra gente poder ouvir.
89	João	A gente acorda rápido e fala pro papai ou pra mãe colocar lanche saudável.
90	prof <sup>a</sup> -pesq.	Mas vocês conseguem acordar antes dos pais?
91	Daniel	Eu não.
92	crianças	Eu também não... eu consigo...
93	prof <sup>a</sup> -pesq.	Então é uma boa solução? O que vocês acham que a gente

94	Daniel	<i>poderia fazer?</i> <i>A gente acorda muito cedo, chamava a mãe, tomava banho, trocava, daí a gente fazia o nosso lanche, a gente falava pra mamãe: Mãe não é pra levar nada que não é saudável, nem paçoca, e também nem salgadinho.</i>
95	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Humm. Então você tá mais ou menos com a ideia do João, é isso? Mas tem muitos colegas que disseram que não acordam antes dos pais.</i>
96	Daniel	<i>É.</i>

No excerto acima, verifica-se que o emprego do organizador “*então*” no início da minha fala produz, no enunciado, um efeito conclusivo ao que foi dito anteriormente, evidenciando um lugar de certeza (Tavares, 2003). Isto é, o relato feito pela aluna Beatriz foi tido como algo a ser considerado na discussão, orientando o desenvolvimento da temática em questão. Nesse sentido, fiz uma síntese das ideias colocadas pelas crianças, a partir da colocação de Beatriz, devolvendo-a para o grupo sob a forma de uma possível problematização: (“*Então, pessoal, vocês estão dizendo que os lanches não mudam porque são os adultos que estão preparando?*”). Em seguida, outra pergunta de convocação para a ação (“*Então, o que poderíamos fazer?*”).

Levando em consideração as colocações feitas acima, minha condução das ações parece ter se norteado por uma compreensão de que é a partir das situações materiais concretas, isto é, da “*vida que se vive*” (Marx e Engels, 1845-46/2006) no curso da sua história, que as transformações necessárias acontecem. Pensando e agindo em contextos de atividade é que podemos intervir para a transformação da produção da vida cotidiana.

Quando Alice tomou a palavra, propôs um modo de agir frente à situação (“*A gente acorda rápido e vai falar pra mãe colocar lanche saudável na lancheira*”). No turno seguinte, espelhei a fala de Alice, reformulando-a, o que sugere minha tentativa em colaborar com a compreensão dos demais participantes (“*Então, a ideia da Alice é levantar rápido e falar com a mãe. Júlia qual é sua ideia? O que a gente poderia fazer?*”). O emprego do “*então conclusivo*” reforça o caráter de importância da colocação da aluna.

Júlia (84) também pede a palavra e faz a sua contribuição: (“*Fala pra mãe cedo...ou quando a mãe chega você fala pra ela*”). Daniel parece concordar com a colocação e desenvolve o pensamento da companheira, expandindo-o (“*Ou para o pai*”). Esse diálogo colaborativo sugere que tal movimento pode ter decorrido do estabelecimento de uma ZPD mútua (John-Steiner, 2000, p. 199), em que “*as ações dos indivíduos são motivadas pelas ações dos outros e produzidas a partir das ações dos outros, uma vez que todos os*

*participantes estão envolvidos de forma colaborativa na negociação, na criação de novos significados*” (Magalhães, 2007, p. 157).

Minha participação, como professora-pesquisadora, no diálogo colaborativo vai acontecendo pelo e no movimento de responsabilização em “*tecer os fios dialógicos*” que vão constituindo os espaços interlocutórios na roda de conversa (“*A Júlia deu uma outra ideia, parecida com a da Alice. Como é que a gente pode resolver isso, então?*”). Fernando (87) parece transformar as palavras dos colegas em palavras próprias (Bakhtin/Volochinov, 1929/1988) quando assume, como seu, um pensamento que se apresentou como próximo ao espelhamento (Orsolini, 2005) da ideia de Júlia em colaboração com Daniel (turnos 84 e 85).

O diálogo regrado sugere certa garantia de escuta e de espaço de fala (“*João [Alice: “Posso falar uma coisa?”] Só um minutinho. João, que solução você daria? Fala bem alto pra gente poder ouvir*”), bem como colabora nas escolhas de forma e de conteúdo a ser enunciado pelas interagentes.

João apresenta sua colocação (“*A gente acorda rápido e fala pro papai ou pra mãe colocar lanche saudável*”), que é questionada pela professora-pesquisadora (“*Mas vocês conseguem acordar antes dos pais?*”). Levando em consideração os estudos de John-Steiner (2000, p. 82), parece que as crianças se encontram, ao viverem o conflito, numa “*zona desconfortável de ação*”, para, em seguida, avançarem em suas compreensões. Como discute Engeström (1999a), é na tensão estabelecida pela contradição e pelo conflito que a negociação de pontos de vista caminhará na busca de novas compreensões. A resposta à questão controversa sugere que houve um movimento por parte das crianças de pensarem sobre o seu cotidiano. (“*Daniel: “Eu não”; comentários: “Eu também não... eu consigo...”*).

No turno 93, iniciei minha fala com o “***então conclusivo***” (“*Então, é uma boa solução?*”), reconhecendo a importância do enunciado anterior para orientar meu enunciado. Porém, perdi a oportunidade de fazer uma questão central, que no meu entendimento, hoje, poderia colaborar substancialmente para o avanço na compreensão da situação pelas crianças. Entendo que se tivesse organizado meu enunciado com a questão controversa, e em seguida, elaborado a pergunta de “*por que...?*”, como, p. ex: “*Então, é uma boa solução? Por quê?*”, a solução poderia ter chegado por meio de proposições feitas pelas crianças. Porém, o que se constatou foi uma antecipação, de minha parte, ao formular uma questão de encaminhamento de solução (“*O que vocês acham que a gente poderia fazer?*”).

Uma hipótese para explicar minhas ações é a de que, naquele momento, não consegui o distanciamento suficiente do lugar de adulta que ocupava e, possivelmente, entendi que pensar em formas de ação fosse o caminho mais significativo para fazer avançar as posições.

#### 4.3.2.5. Finalização

A finalização da roda do dia 25/10 mostra a complexidade que envolve o movimento de pensar em conjunto, bem como a tomada de decisão negociada presente num processo de construção compartilhada. Após uma fuga do tema que mobilizou nosso interesse – de crianças e professora-pesquisadora – no decorrer de 23 turnos, voltamos novamente para a resolução do problema.

#### *Excerto 43*

122	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Bom, pessoal, vamos pensar aqui, de novo: O que podemos fazer para mudarmos o lanche?</i>
123	crianças	<i>Ruídos de fala, sobreposição de falas</i>
124	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Mas, vocês querem mesmo mudar o lanche?</i>
125	crianças	<i>Sim!!!</i>
126	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Então, eu tenho uma ideia: e se a gente escrevesse um bilhete para eles explicando o nosso estudo e como eles deveriam preparar o lanche, a gente pode até preparar uma lista de sugestão?</i>
127	crianças	<i>Legal, legal!!!</i>
128	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Então vamos pensando e amanhã a gente faz juntos o bilhete e a lista.</i>

Ao me dirigir às crianças com o seguinte enunciado: “*Bom pessoal, vamos pensar aqui de novo: O que podemos fazer para mudarmos o lanche?*”, pode-se observar uma ação de chamamento das crianças para a discussão inicial “*vamos pensar aqui, de novo*”. A expressão “*vamos pensar*” parece indicar uma tentativa de organização das ações das crianças para continuarem engajadas na discussão. O emprego da expressão “*aqui, de novo*” também parece querer situar os participantes num outro espaço/tempo de discussão, que não é mais o que mobilizou a atenção das crianças (fuga do tema) no decorrer dos turnos 89 à 121, como mencionado no início desta seção.

O turno 123 (*Ruídos de fala, sobreposição de falas*) parece indicativo de que as crianças se encontram dispersas nesse momento da conversa, o que pode ter gerado em mim a necessidade de fazer uma nova questão, com o objetivo de mobilizar, novamente, a atenção das crianças.

Para isso, fiz uma pergunta fechada, de réplica simples (Orsolini, 2005), cuja finalidade parecia ser a de provocar uma tomada de posição dos participantes: “*Mas, vocês querem mesmo mudar o lanche?*”. A réplica em coro dado pelas crianças (“*Sim!!!*”) sugere a possibilidade de continuar o encaminhamento idealizado.

Em meio a esse movimento fluido do grupo, já desgastado pelo tempo de concentração que foi mobilizado no desenvolvimento da discussão, assumi a responsabilidade de propor um possível encaminhamento para o impasse instalado.

Uma outra roda foi deliberada como fechamento dessa discussão para definir a operacionalização da proposta acordada.

Como mostra a discussão dos resultados, os modos de agir que organizaram as “Rodas de Conversa” caminharam de posições autocentradas, de dependência das crianças em que eu era responsabilizada totalmente pela tomada de decisões no grupo e pela resolução de conflitos, para posições de responsabilização compartilhada por todos os participantes na produção de novos significados, e de posturas autônomas na solução de conflitos.

A organização argumentativa da linguagem possibilitou às crianças agirem para que suas ideias fossem entendidas, questionadas, clarificadas colaborando para fazer avançar a compreensão de todos os participantes na produção criativa de sentidos e significados. Ela apresentou-se como instrumento central na constituição do contexto colaborativo-crítico. Por meio do estabelecimento do conflito, da controvérsia criou-se o espaço para que diferentes sentidos fossem questionados, confrontados na busca de decisões negociadas no grupo. No embate dos diferentes sentidos, uma zona de desenvolvimento mútua era criada, permitindo que um agisse no avanço do desenvolvimento do outro, num movimento dialógico e dialético.

# **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho mostra a importância da “Roda de Conversa” como uma atividade sócio-histórico-cultural, voltada à produção de um agir colaborativo-crítico em que alunos e professora-pesquisadora, sob determinadas condições, foram se constituindo mutuamente como sujeitos dialógicos no seu processo de ensino-aprendizagem e no do grupo. Ser sujeito dialógico, nesta pesquisa, significou compor-se na relação com o outro, através do outro, negociando sentidos para a produção compartilhada de novos significados. Esse compartilhamento possibilitou a transformação dos participantes que pôde ser examinada pelos papéis que foram assumindo, bem como pelo padrão colaborativo estabelecido em suas ações, em um movimento mediado pela organização argumentativa da linguagem.

Os resultados mostram que a criação do contexto colaborativo-crítico ampliou as possibilidades de desenvolvimento das crianças, uma vez que o ambiente crítico-colaborativo possibilitou a cada participante agir no desenvolvimento do outro, interferindo na fala do outro, completando, retomando e expandindo suas palavras na direção da produção de um saber compartilhado. Crescentemente, as crianças foram se constituindo como sujeitos independentes, questionadores, assumindo papéis que antes não assumiam, responsabilizando-se por ações que, inicialmente, eram de minha responsabilidade.

O compartilhamento de novos significados permitiu a possibilidade de transformações nas regras e na divisão de trabalho. No momento inicial da pesquisa, as crianças apresentavam atitudes individualizadas e/ou de dependência a mim. Elas entendiam ser meu papel tomar decisões de interesse do grupo, resolver conflitos, ser a interlocutora exclusiva de cada participante da roda. Ao serem constantemente convocadas a apresentar posições, a justificá-las, a questionar a posição do outro, a tomar decisões conjuntas, as crianças tornaram-se parceiras na produção coletiva. Nesse ambiente colaborativo, novos modos de agir começaram a ser apresentados por elas. Esses modos de agir revelaram um maior protagonismo e responsabilização no desenvolvimento da “Roda de Conversa” . Destaco aqui, algumas ações assumidas pelas crianças:

- organização da discussão (Bruno: “*Hei, dá pra falar um de cada vez?*”);
- o apelo ao respeito (Paula: “*Olha, ninguém quer me respeitar?!?*”);
- o controle da distribuição das falas (Marcella: “*Para Luana, agora é ela que vai falar*”);

- o compartilhamento na retomada da proposição de trabalho (Beatriz: *“A gente ficou hoje de resolver o uso dos papéis”*; Lucas: *“A gente ficou de continuar o estudo do lanche saudável”*);
- a responsabilização pelo avanço do objeto de discussão (Paula: *“É, tem dois. A gente sabe que quando tem ponto de interrogação é pergunta”*; Luana: *“A gente devia usar uma folha de cada vez, desenhar e levar pra casa pra mamãe”*; Felipe: *“Porque o papel é da gente, pra gente usar aqui e nós somos grandes”*); entre outros.

Outro aspecto também central foi a maneira como a organização argumentativa possibilitou a colaboração crítica. A partir da questão controversa abriu-se o espaço para a criação de uma zona de desenvolvimento mútua (ZPDs), em que os diferentes sentidos apresentados pelos participantes eram negociados na direção do compartilhamento de um significado. Constantemente as crianças eram convocadas a apresentar posições e as colocar em discussão; a clarificar suas ideias e opiniões, por meio de perguntas que exigiam explicação e esclarecimento. Eram encorajadas a questionar a ideia do outro, colaborando para a expansão de sua compreensão e a de todo o grupo.

Os questionamentos que eu fazia no decorrer das discussões não tinham como finalidade a aferição das respostas na busca de um sentido único, mas promover a polissemia, ampliando a possibilidade de produção de sentidos. Argumentar, nessa perspectiva, significou aprender a tomar decisões negociadas e a colocar de maneira coerente suas posições, apresentando argumentos capazes de sustentá-las. No ambiente de negociação, as crianças desenvolveram atitudes de respeito mútuo à escuta do outro, aprenderam a tomar decisões conjuntas por meio de posições negociadas, engajaram-se para fazer avançar o objeto de discussão e lidaram com seus conflitos de forma independente.

Porém, nem sempre a organização argumentativa propiciou a criação de ZPDs mútuas. Essa limitação esteve diretamente associada à maneira como eu conduzia a discussão. Olhando retrospectivamente para o meu trabalho, vejo que este foi um dos grandes desafios que vivi: aprender a conduzir o discurso argumentativo no sentido de criar a zona mútua de desenvolvimento. Muitas vezes, achando que estava na direção certa, incorri em erros que foram torturantes quando passei a analisar os dados. Foram situações em que deixei de dar continuidade à controvérsia e acabei sobrepondo ou valorizando um argumento sobre o outro, ou uma posição sobre a outra. Como bem coloca John-Steiner (2000), há um custo emocional a ser vivido em contextos de colaboração.

Os resultados da análise mostram que algumas das intervenções feitas por mim levaram a uma argumentação orientada para o convencimento e não para a negociação compartilhada. Foi o que ocorreu, por exemplo, na roda do dia 05/03, ao encaminhar a situação de conflito estabelecida entre os alunos Lucas e Fernando. Outra situação que, igualmente, merece destaque e que deve ser vista com prudência pelas professoras – e por pesquisadores interessados no papel do discurso argumentativo na constituição de crianças cidadãs, críticas e colaborativas – diz respeito à importância de retomar/ouvir a posição da criança que teve o seu argumento refutado. Pensando na perspectiva do desenvolvimento, essas retomadas são fundamentais para que ela possa recolocar o seu ponto de vista, avançando na fala do outro, ou mesmo, reorganizando a sua própria posição. Atualmente, essas questões têm sido tratadas por mim com muita atenção, orientando sempre a minha mediação nos momentos de discussão.

Foi pela possibilidade de questionamento e de reflexão crítica que esta pesquisa contribuiu para a minha formação como professora-pesquisadora. As discussões tratadas aqui permitiram a reorganização da minha prática no que se refere à criação de contextos colaborativo-críticos em salas de Educação Infantil. Permitiram também o avanço da minha compreensão sobre a argumentação como uma organização de linguagem que instaura o espaço da controvérsia, do embate de diferentes opiniões que buscam novas compreensões criativas (contrárias ao previsível, ao já determinado), de pronunciar e agir no mundo.

Ter as crianças como colaboradoras, olhá-las como parceiras na condução da pesquisa foi uma experiência empolgante. A cada “Roda de Conversa” elas sinalizavam novos caminhos, ou retomadas que eu precisava fazer na busca de maior compreensão para um agir transformador. Nesse sentido, constituíamo-nos mutuamente, em posições sociais tão diferentes, agendas tão diferentes, mas com o mesmo motivo que era a produção criativa de novos significados. Como pesquisadora fui assumindo um certo acabamento pelo olhar delas, por suas posições avaliativas, suas compreensões ativas responsivas, no processo de aprender a agir colaborativamente. Meus parceiros também se transformaram pelo meu olhar e pelo de seus pares, por nossas compreensões ativas responsivas.

Embasada nos pressupostos da TASCH e da Pesquisa Crítica de Colaboração, esta pesquisa assumiu o método não como algo a ser aplicado, mas para ser vivido. E o viveu.

Com relação às contribuições no meio acadêmico, acredito que este estudo corrobora para uma nova compreensão da “Roda de Conversa”, como uma atividade sócio-histórico-cultural, de constituição mútua de alunos e professora, voltada para criação de contextos colaborativos e democráticos, em que as diferentes vozes são ouvidas e consideradas. Uma

roda, trabalhada nessa perspectiva, traz a possibilidade do protagonismo das crianças e do desenvolvimento do seu criticismo criativo.

Tal abordagem se contrapõe à ideia de “Roda de Conversa” enquanto atividade didática, com fim em si mesmo, em que as crianças se encontram organizadas para “aprenderem a falar” e a ampliarem o seu repertório linguístico. Nesse contexto, elas são solicitadas a falar, mas parecem não terem voz, pois a organização de linguagem acontece, muitas vezes, orientada pela imposição de sentidos da professora. Sem o embate dos diferentes pontos de vista, inviabiliza-se a possibilidade de que uns aprendam com os outros, negociando sentidos e compartilhando novas compreensões sobre si, sobre o outro e sobre o mundo, enquanto eles pensam e agem.

Outro foco para possíveis estudos é o entendimento de que a “Roda de Conversa” tem uma constituição genérica. Isto é, possui movimentos estruturantes que organizam o texto que se constrói, em colaboração, nesse contexto de produção. Como mencionado no capítulo anterior, tais movimentos, se direcionados para a argumentação, mobilizam um certo modo de agir no discurso, possibilitando um maior protagonismo das crianças que lhes permitam “ser mais”, de ir além do que já são, assumindo-se como sujeito dialógico do seu processo de ensino-aprendizagem, e do seu agir no mundo.

Nesta pesquisa, os movimentos estruturantes enfocaram:

- **na abertura**, a coprodução na definição dos propósitos da roda por alunos e pela professora-pesquisadora, abrindo espaço para o compartilhamento do objeto de discussão.
- **na organização das falas**, a constituição do contexto colaborativo, com destaque na lista de inscrição como um instrumento na promoção do diálogo colaborativo. O estabelecimento de regras claras possibilitou às crianças o desenvolvimento de uma postura de escuta e de compreensão da fala do outro, permitindo o entrelaçamento de ideias para o avanço de novas compreensões pelos participantes, assim como, do próprio objeto de discussão. Possibilitou também o desenvolvimento de atitudes de cuidado, de respeito, uns com os outros e de responsabilização pela produção compartilhada no grupo. A utilização da lista permitiu que uma nova divisão do trabalho surgisse, criando o espaço para que os participantes assumissem novos papéis, ampliando suas percepções sobre suas formas de atuação no contexto.

- ***no desenvolvimento da proposição***, a produção coletiva do objeto de discussão, que possibilitou às crianças aprenderem a negociar sentidos para compartilhar novos significados. Isto é, aprenderam a colocar suas posições, a explicá-las, clarificá-las, colocá-las ao questionamento. Aprenderam, ainda, a questionar a opinião dos colegas, na direção de decisões negociadas. Nesse sentido, o objeto foi crescentemente sendo coproduzido, de maneira compartilhada e criativa, na busca da superação de posições dogmáticas.
- ***na finalização***, a apresentação de uma síntese do que foi discutido na roda para posterior encaminhamento de ações. Nesse sentido, ela se constitui como um importante articulador das necessidades das crianças e minhas, como professora-pesquisadora. Como se pode perceber no decorrer da pesquisa, esse movimento esteve sob minha responsabilidade.

Entender tais movimentos permite às professoras uma compreensão maior da roda enquanto espaço de interlocução e de constituição das crianças, como sujeitos questionadores, produtores de identidades e cultura e que têm papéis como agentes no fazer cotidiano.

Sinaliza a necessidade de as professoras planejarem suas ações “*para que o lugar atribuído à enunciação das crianças se torne valorizado e que seja garantido no cotidiano dos espaços de Educação Infantil*” (Brito, 2005, p.16).

Unindo este aos estudos de Motta (2009), Ângelo (2006), Brito (2005) e Costa (2009), espero ter contribuído para o desenvolvimento do tema na área, mas reforço a necessidade de se intensificarem os estudos nessa direção. Penso que um aprofundamento dessa discussão pode servir como um disparador para a reflexão crítica, contribuindo para a reorganização das práticas vigentes.

# **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, A. S. *A Arte de Argumentar: gerenciando razão e emoção*. Cotia: Ateliê Editorial, 2006.

ALENCAR, C.; GENTILI, P. Qual Educação para qual cidadania? In: GENTILI, P.; ALENCAR, C. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2001, p. 69-76.

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

ÂNGELO, A. de. 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: 07 set. 2010.

ARANHA, E. M. G. *O papel do diretor escolar: uma discussão colaborativa*. 2009. Dissertação (Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

ASBAHR, F. S. F. A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 29, p. 108-118, mai./jun./jul./ago. 2005.

AZEVEDO, F. et al. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/doc1_22e.pdf)>. Acesso em: 12 set. 2010.

BAKHTIN, M. (1952-53) *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. (1934-35) O Discurso na Poesia e o Discurso no Romance. In: *Questões de Literatura e de Estética*. São Paulo: Editora Unesp / Hucitec, 1998, p. 85-106.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. (1929). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988

BANKS-LEITE, L. Langue et argumentation: considerérations sur lês échanges linguistique à l'école maternelle. *Psychologie de L' Interaction*. Paris, v. 7, n. 8, p. 81-100, 1998.

BARRICELLI, E. *A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil*. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BRASIL. *Lei de Diretrizes de Bases*. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Brasília-DF: Diário Oficial da União**, 12 ago. 1971.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

\_\_\_\_\_. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº. 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm)>. Acesso em: 07 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto / Secretaria de Educação Básica, 1998a. (v. 1, 2 e 3)

\_\_\_\_\_. *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento das Instituições de Educação Infantil*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto / Secretaria de Educação Fundamental, 1998b.

\_\_\_\_\_. *Resolução CEB 1/99*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 18, 13 abr. 1999.

\_\_\_\_\_. *Projeto de Lei nº 280*. Brasília: Câmara do Senado Federal, 2009 (em tramitação).

\_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Educação*. Lei nº. 10.172/01, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso: 22 fev. 2010.

\_\_\_\_\_. *Lei FUNDEB. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília-DF: *Diário Oficial da União*, 21 jun. 2007.

BRITO, Â. C. de. *As Rodinhas na Creche: Uma Perspectiva de Investigação do Movimento Discursivo das Crianças de 4 e 5 Anos*. 2005. 28ª REUNIÃO ANUAL da ANPEd, Caxambu/MG, 15 a 19 out. 2005.

BRONCKART, J-P. *Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

BROOKFIELD, S. D.; PRESKILL S. Keeping discussion going through questioning, listening and responding. In: \_\_\_\_\_. *Discussion as a way of teaching: tools and techniques for democratic classrooms*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2005, p. 83-100.

BUJES, M. I. E. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CEREJA, W. Significação e Tema. In: BRAIT, B. (org). *Bakhtin – Conceitos – chave*. São Paulo: Ed. Contexto, 2006, p. 201-220.

CHALUH, L. N. Grupo e trabalho coletivo na escola: trocando olhares, mudando práticas. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 25, n. 1, abr. 2009. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso: 24 jan. 2011.

COLE, M.; KNOWLES, J. G. Teacher development partnership research: A focus on methods issues". *American Education Research Journal*. Washington, vol. 30 n. 3, p.473-495, 1993.

COSTA, A. A. S. *A literatura infantil no desenvolvimento da narrativa em crianças oriundas de contexto de baixa renda*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) LAEL – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

COSTA, D. M. V. *O trabalho com a linguagem oral na educação infantil*. In: 32ª REUNIÃO ANUAL da ANPed. *Sociedade, Cultura e Novas Regulações*. Caxambu, MG, 4 a 7 out. 2009.

COSTA, E. A. A. da; GUIMARÃES, L.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Conversas para aprender a conversar. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; MELLO, A. M.; VITÓRIA, T., GOSUEN, A.; CHAGURI, A. C. *Os fazeres na Educação Infantil*. Porto Alegre: Editora ArtMed, 2009, p. 77-79.

DAHLBERG, G.; PENCE, A.; MOSS, P. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós- modernas*. Porto Alegre: Editora ArtMed, 2003.

DANIELS, H. *Vygotsky e a Pedagogia*. São Paulo: Editora Loyola, 2003.

DE CHIARO, S.; LEITÃO, S. O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, n. 18, v. 3, p. 350-357, 2005.

DIDONET, V. A educação infantil na educação básica e o Fundeb. In: LIMA, M. J. R.; DIDONET, V. (orgs.) *Fundeb: avanços na universalização da educação básica*. Brasília, DF: Inep, 2008. p. 44-52.

DITTRICH, I. J. Por uma retórica do discurso: Argumentação técnica, emotiva e representacional. *Alfa*. São Paulo, n. 52, v. 1, p. 21-37, 2008.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (1996) Gêneros em Progressão em Expressão Oral e Escrita. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e Escritos na Escola*. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

ENGESTRÖM, Y. (1987) Learning by Expanding: An activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit. Disponível em: <<http://communication.ucsd.edu/LCHC/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>>. Acesso: 29 ago. 2007.

\_\_\_\_\_. Innovative Learning in work teams: analyzing cycles of Knowledge creation in practices. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R; PUNAMÄKI, R-L (eds.) *Perspectives on Activity Theory*. London: CUP, p. 377-404, 1999a.

\_\_\_\_\_. Activity Theory and individual and social transformation. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R; PUNAMÄKI, R-L. (eds.) *Perspectives on Activity Theory*. London: CUP, p. 19-38, 1999b.

\_\_\_\_\_. The horizontal dimension of expansive learning: weaving a texture of cognitive trails in the terrain of health care in Helsinki. In: INTERNATIONAL SYMPOSIUM “NEW CHALLENGES TO RESEARCH ON LEARNING”, 21-23 mar. 1999. University of Helsinki, Finland, 1999c.

\_\_\_\_\_. Innovative learning in work teams: analyzing cycles of knowledge creation in practice. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R. (eds.). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge University Press, 2003, p. 377-404.

FARACO, C. *A Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba/PR: Criar Edições, 2003.

FIORIN, J. L. O dialogismo. In: \_\_\_\_\_. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Editora Ática, 2006, p. 18-59.

FRANGELLA, R. Educação infantil e a institucionalização da infância: entre a autonomia e a regulação. *Revista Teias – Infância, Territórios & Territorialidades*. Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=453&path%5B%5D=395>>. Acesso: 03 jan. 2011.

FREINET, C. *A Educação do Trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Bom Senso*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FREIRE, P. (1996) Educando o educador. In: FREIRE, A. M. A. (org). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: UNESP, p. 55-84, 2002.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1994.

FUGA, V. *O movimento do significado de grupo de apoio na cadeia criativa de atividades no Programa Ação Cidadã*. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

GENTILI, P.; ALENCAR, C. Educação e cidadania: a formação ética como desafio político. In: \_\_\_\_\_. *Educar na Esperança em Tempos de Desencanto*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 69-76.

GERALDI, J. W. A diferença identifica a desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Orgs.) *Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 39-56.

\_\_\_\_\_. *Portos de passagem*. 2a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GUERRA, M. G. G. *Formação de educadores: produzindo conhecimento e possibilitando mudanças sociais na comunidade*. 2010. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

- JOHN-STEINER, V. *Criative Collaboration*. New York: Oxford University Press, 2000.
- KINCHELOE, J. L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artmed. 2001.
- KISHIMOTO, T. M. et al. A educação infantil em São Paulo entre 1920 e 1940: um estudo de caso sobre a professora Alice Meirelles Reis. *Anais do VI Congresso Luso-brasileiro de História da Educação*, 17 a 20 de julho. Uberlândia-MG, 2003, p. 653-665.
- KOCH, I. G. V. *Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Cortez, 1984.
- KRAMER, S. Propostas Pedagógicas ou Curriculares da Educação Infantil Brasileira. *Revista Pró-Posições*. Campinas, v. 13, n. 38, p. 65-82, mai./ago. 2002.
- \_\_\_\_\_. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e Ensino Fundamental. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 797-818, out. 2006.
- KUHLMANN JR, R. M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- \_\_\_\_\_. Histórias da Educação Infantil Brasileira. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, nº 14, p. 5 – 14. mai.-ago. 2000.
- KUMARADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. da. *Por uma linguística indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 129-147.
- LEITÃO, S. The potential of argument in knowledge building. *Human Development*, Berkeley, v. 43, n. 6, p. 332-360, 2000.
- LERNER, D. *Ler e Escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Ed. ArtMed, 2002.
- LEONTIEV, A. N. (1977) *Atividade e Consciência*. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm>>. Acesso: 11 jun. 2007.
- \_\_\_\_\_. *Actividad, conciencia e personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencia Del Hombre, 1978.
- \_\_\_\_\_. *Actividad, conciencia e personalidad*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.
- LEONTIEV, D. Aproximación a la teoría de la actividad: Vigotsky en el presente. *Electa – Revista de Psicología General*. San Luis Potosí: Fundadores de la Psicología Soviética, v. III, n. 9-10, p.29-39. jul.- dez. 2005.
- LIBERALI, F. C. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.) *A formação do professor como profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 87-117.

\_\_\_\_\_. *Creative Chain in the process of becoming a whole*. In: The 7<sup>TH</sup> INTERNATIONAL VYGOTSKY MEMORIAL CONFERENCE, Moscou, 2006.

MAGALHÃES, M. C. C. Etnografia colaborativa e desenvolvimento de Professor. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas: Unicamp/IEL, v. 23, p. 71-78, 1994.

\_\_\_\_\_. A Linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: \_\_\_\_\_. (org) *A formação do Professor como um Profissional Crítico*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 59-85.

\_\_\_\_\_. (1998) Por uma prática crítica de formação contínua de educadores. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (orgs.) *Pesquisa Crítica de Colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ed. Ductor, 2007, p. 88-96.

\_\_\_\_\_. O método para Vygotsky: A zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R. H; DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M. M.; SZUNDY, P. T. C. (Orgs.). *Vygotsky: Uma revisita no início do século XXI*. 1 ed. São Paulo: Andross, 2009, p. 53-78.

\_\_\_\_\_. Pesquisa Crítica de Colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar. In: SILVA, L. S. P.; LOPES, J. J. M. (Orgs.) *Diálogos de Pesquisa sobre crianças e infâncias*. Ed. UFJF. 2010, p. 21-40.

\_\_\_\_\_. Pesquisa Crítica de Colaboração: Escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. (prelo)

MAGALHÃES, M. C. C.; LIBERALI, F. C. *A Formação Crítico-Colaborativa de Educadores: A “vida que se vive” - uma complexa escolha metodológica*. Texto apresentado no AFIRSE, 2009 na MESA REDONDA: Práticas Colaborativas e Reflexivas na Formação de Professores, 2009.

MANINI, D. A crítica feminista à modernidade e o projeto feminista no Brasil, dos anos 70 e 80. *Cadernos AEL* Arquivo Edgard Leuenroth. Centro de Pesquisa e Documentação Social do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, São Paulo, 1995/96.

MARINZ-DIAZ, D. L. *Infância: discussões contemporâneas, saber pedagógico e governamentalidade*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MARX, K.; ENGELS, F. (1845-46) *Ideologia Alemã*. Tradução de Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Editora Parábola, 2006.

MORAES, M. L. Q de. Apresentação. *Cadernos Pagu* [online]. n. 16, p. 7-12, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n16/n16a01.pdf>>. Acesso: 17 jul. 2010.

MOSCA, L. L. S. *Velhas e Novas Retóricas: convergências e desdobramentos*. In: \_\_\_\_\_. (Org.) *Retóricas de Ontem e Hoje*. São Paulo: Associação Editorial Humanistas, 2004, p. 4-54.

MOSCHETO, M. D.; CHIQUITO, R. S. *Projeto Marista para Educação Infantil: Currículo em Movimento*. Vol. 2. São Paulo: FTD, 2007.

MOTTA, F. *Salada de Frutas: a roda de conversa como prática dialógica*. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOLOGIA. PUCPR. Curitiba, 26 a 29 out. 2009.

MRECH, L. M.; RAHME, M. A roda de conversa e a assembleia de crianças: a palavra líquida e a escola de educação infantil. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, MG, v. 25, n. 1, abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso: 22 jan. 2011.

NAVEGA, S. *Pensamento Crítico e Argumentação Sólida: vença suas batalhas pela força das palavras*. São Paulo: Publicações Inteliwise, 2005.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

NININ, M. O. G. *Pesquisa Colaborativa: das práticas de pesquisa à ressignificação das práticas dos pesquisandos ou ressignificando a direção escolar*. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, Z. R. de. *Educação Infantil - Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Editora Contexto, 2002.

OLIVEIRA, W. *A colaboração crítica no desenvolvimento de uma atividade de formação de professores a distância*. 2009. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, W.; MAGALHÃES, M. C. C. A colaboração crítica como uma categoria de análise da atividade docente. (prelo)

ORSOLINI, M. A construção do discurso em sala de aula. In: PONTECORVO, C., AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. *Discutindo se Aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: ArtMed, 2005, p.123-144.

PENNYCOOK, A. (1998) A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.;CAVALCANTI, M. (orgs.) *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. da. *Por uma linguística indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-84.

PIAGET, J. *Six Études de Psychologie*. Genebra: Éditions Gonthier, 1964.

PIEKARZEWICZ, J. da C. L. *Das intenções às ações: contribuições da pedagogia Freinet para a organização da prática pedagógica na educação infantil*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Blumenau, SC. Universidade Regional de Blumenau, 2008.

PONTECORVO, C. Discutir, argumentar e pensar na escola. O adulto como regulador da aprendizagem. In: PONTECORVO, C., AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. *Discutindo se Aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: ArtMed, 2005, p.65-88.

PONTECORVO, C., AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. *Discutindo se Aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

QUEIROZ, N. L. N. de; MACIEL, D. A; Branco, A. U. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. In: CARVALHO, A.; SALLES, F.; GUIMARÃES, M. et al. *Brincares*. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2005, p. 169-179.

RIBEIRO, N. B. (2009) Paráfrase e Modalidade: Um Trabalho Argumentativo na Constituição de Sentido. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/32/htm/comunica/cc062.htm>>. Acesso em 22 fev. 2010.

ROJO, R. H. R. O Letramento na Educação Infantil: Por uma educação prospectiva. *Produção Acadêmica Docente*. São Paulo, LAEL, PUC/SP, 1997.

\_\_\_\_\_. A Teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. *Produção Acadêmica Docente*. São Paulo, LAEL, PUC/SP, 1998.

\_\_\_\_\_. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 253-276.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; MELLO, A. M.; VITÓRIA, T., GOSUEN, A.; CHAGURI, A. C. *Os Fazeres na Educação Infantil*. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

RYCKEBUSCH, C. G. *Contos Maravilhosos na educação infantil: a dinâmica discursiva no processo de ensino do gênero*. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, A. O que é práxis. *Filosofia da Práxis*. Conselho Latino Americano de ciências Sociais. CLACSO. São Paulo, 2007.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, ago. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000200003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000200003&script=sci_arttext)>. Acesso: 4 jan. 2011.

SCHAPPER, I. S. *O Fluxo do Significado do Brincar na Cadeia Criativa: argumentação e formação de pesquisadores e educadores*. 2010. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e

Estudos da Linguagem) – LAEL – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

SCHNEUWLY, B. (1994) Gêneros e Tipos de Discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e Escritos na Escola*. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 21-39.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e Escritos na Escola*. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SIGNORINI, I. Introdução. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (orgs.) *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SILVA, L. S. P. et al. O brincar como portador de significados e práticas sociais. *Revista Departamento de Psicologia*, UFF, Niterói, v. 17, n. 2, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso: 31 dez. 2010.

SILVA, C. F. da; RAITZ, T. R.; FERREIRA, V. S. Desafios da Sociologia da Infância: uma área emergente. *Psicologia & Sociedade*. [online]. Florianópolis, SC, vol. 21, n. 1, p. 75-80, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n1/09.pdf>>. Acesso 30 dez. 2010.

SMOLKA, A. L. B. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta da *Rede de Significações*. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.) *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: ArtMed, 2004, p. 35-49.

STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J. L. (orgs.). *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

STEMMER, M. R. G. *Educação Infantil e pós-modernismo: a aborgagem em Réggio Emilia*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2006.

TAVARES, M. A. Então inferidor como marca de constituição de subjetividade e de instanciação de sentidos na entrevista sociolinguística. *DELTA*, São Paulo, v. 20, n. 1, Jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso: 09 set. 2010.

VYGOTSKY, L. S. (1930) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

\_\_\_\_\_. (1930) *Imaginación y el arte na infância*. Cidade do México: Hispânicas, 1987.

\_\_\_\_\_. (1934). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. (1925) *Teoria e Método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WAJSKOP, G. O Brincar na Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.92, p. 62-69, fev. 1995.

WOLFFOWITZ-SANCHEZ, N. *Formação de professores para a educação infantil bilingue*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

ZABALZA, M. A. *Diseño y Desarrollo Curricular*. 7. ed. Madri: Narcea, 1997.

# **ANEXOS**

## ANEXO 1 – TRANSCRIÇÃO DAS “RODAS DE CONVERSA”

### Organização do Horário do dia

---

Nº do Excerto	Quem fala	Excerto
01	prof <sup>a</sup> -pesq.	Pessoal, tá chegando a hora da nossa roda, vamos começar a guardar os brinquedos prá gente fazer a roda? (Sobreposição de falas e choro de Tiago. (A profa.-pesq. vai passando pelos cantos de brincadeiras, auxiliando na organização dos brinquedos e solicitando a participação das crianças). Vamos lá, pessoal. Isso, vamos guardando! Ti, quer sentar do meu lado?)
02	João	Tia, tia, num tô conseguindo fechar.
03	prof <sup>a</sup> -pesq.	Vamos ajudar o João? Ó, João, faz assim, ó. (muita movimentação no grupo, muitas vezes.. [crianças: eu já guardei... eu também...põe embaixo, põe embaixo! ai não, ai não!]). Então, ó tá ficando tudo arrumadinho, legal!!
04	Pedro	Tia, a gente já vai tomar lanche agora?
05	Igor	Ela não é sua tia!
06	prof <sup>a</sup> -pesq.	Não, ainda demora um pouquinho Pedro, a gente vai para a roda agora combinar o que a gente vai fazer hoje. Vamos lá!?
07	Paula	Claudia, eu quero sentar do seu lado. (prof <sup>a</sup> -pesq. e alguns alunos já estão sentados na roda)
08	prof <sup>a</sup> -pesq.	Vem cá, então Paula. (crianças vão sentando e Tiago continua chorando ao lado da profa-pesq.).
09	Lucas	Sai! Vai mais prá lá, tá apertado aqui!
10	Fernando	Não vou sair, você não pediu direito. (Lucas empurra o colega). Claudia, ele me bateu!!
11	prof <sup>a</sup> -pesq.	Lucas, você ouviu o seu colega? A gente fala com licença para ele. (fala pausadamente) [Agitação na roda, crianças falam ao mesmo tempo, algumas demoram para virem sentar. Tiago permanece chorando].
12	Lucas	Mas ele não vai mais prá lá.
13	prof <sup>a</sup> -pesq.	Mas Lucas, conversa com seu colega. Pede licença pra ele. Não é empurrando que a gente resolve. Você pode machucar.

14	Julia	Tia, eu quero sentar do lado dela (vem em direção da prof <sup>a</sup> -pesq. - aponta para Luana) e ela não deixa.
15	prof <sup>a</sup> -pesq.	Júlia, você conversou com ela? Perguntou por que ela não deixa? (muitas falas)
16	Luana	Claudia, eu disse pra ela que a Letícia já tá sentada do meu lado. (vem em direção da profa.-pesq.) (muita agitação entre as crianças, sobreposição de falas)
17	Julia	Mas, eu quero!
18	prof <sup>a</sup> -pesq.	E agora, Júlia? (Julia não responde para a professora-pesquisadora). Julia, eu acho melhor você conversar com a Lu antes de começar a roda, pra combinar. Na próxima roda vocês combinam de sentar uma do lado da outra, agora a Letícia já sentou. Você viu o que a Luana falou?
19	Julia	Eu não quero nunca mais sentar do lado dela!
20	prof <sup>a</sup> -pesq.	Será que precisa resolver assim, Jú?! Você não acha melhor conversar depois pra combinar melhor?(Júlia mantém-se quieta e senta longe de Luana)
21	Pedro	Claudia, por que o Tiago num para de chorar?
22	Crianças	É, ele chora toda hora!!!! (comentários e risos)
23	Lucas	Chorão!!!
24	prof <sup>a</sup> -pesq.	Hei, pessoal, olha só o jeito que vocês tão falando com o colega. Vocês acham que ele tá gostando? Você tá gostando Ti? (aluno continua chorando) Puxa, pessoal, ele tá chorando porque ele está com vontade de chorar, ele já falou que sente muita saudades do pai dele.
25	Daniel	Eu também sinto saudades do meu pai, mas não choro. (Muitas falas ao mesmo tempo)
26	Alice	Claudia, Claudia, sabia que eu vou ganhar o boneco do picaxu?
27	prof <sup>a</sup> -pesq.	É Daniel, eu percebi que você não chora e tem outros colegas que tb não, mas o Tiago já falou porque ele tá chorando, ele tem saudades e está querendo chorar. O que a gente pode fazer, então para ajudar ele?
28	Bruno	(Começa a chorar). Eu quero a minha mãe!
29	Crianças	Tia...Claudia, o Bruno tá chorando!
30	Marcella	Tia, tá na hora do lanche?
31	prof <sup>a</sup> -pesq.	Ainda não Má. Pessoal, olha, temos dois colegas que estão com saudades dos pais, vamos cantar uma música bem legal prá eles se animarem? (e começa a cantar) Um patinho na beira da lagoa,

		ele grita, ai que agua boa, mexe as asas choc, choc, choc, abre o bico, quac, quac, quac.
32	Ccs	Canta mais uma vez?
33	prof <sup>a</sup> -pesq.	Dois patinhos na beira da lagoa, eles gritam, ai que agua boa... (as crianças começam a cantar junto – Bruno começa a parar de chorar). Pintinho, correu fugiu, subiu numa pedrinha escorregou caiu.... (professora-pesquisadora e crianças cantam juntos)
34	Mateus	Podemos sair da roda?
35	prof <sup>a</sup> -pesq.	É que a gente nem viu o que vamos fazer hoje. Você aguenta mais um pouquinho? (Mateus sinaliza com a cabeça que sim). ... Pessoal, vamos ouvir o que a gente vai fazer hoje? (crianças se colocam de maneiras variadas: vamos!!!; o que a gente vai fazer? Pssssssiiii!!! - muitas vozes,) Então, turma, nessa roda a gente vai combinar o que a gente vai fazer(muitas falas). Primeiro a gente brincou na sala com os brinquedos, e depois, o que nós fizemos mesmo? (profa.-pesq. vai escrevendo a rotina num papel)
36	Fernando e Igor	Roda!!! (conversas paralelas)
37	Tales	Sabe, Claudia amanhã é aniversário do meu pai. (conversas paralelas)
38	prof <sup>a</sup> -pesq.	É! Legal! Pessoal, olha, a gente tá combinando o nosso dia...Depois da roda vem?... o lanche
39	Crianças	EE!!!!: (conversas paralelas)
40	Alice	Tou com fome!!!!
41	prof <sup>a</sup> -pesq.	Depois do lanche?
42	Beatriz	( )
43	prof <sup>a</sup> -pesq.	Que foi Bia?
44	Beatriz	Eu queria mostrar o meu brinquedo.
45	prof <sup>a</sup> -pesq.	Vixi, Bia! É que os colegas já estão cansados da roda. Dá prá ser depois do parque? (Bia aceita a posição da profa.-pesq.) (muitas falas simultâneas)
46	Julia	Tia, a Luana disse que não vai brincar comigo.
47	Luana	Eu não disse isso.
48	prof <sup>a</sup> -pesq.	Pessoal, vamos combinar juntos, só o Fernando e o Igor tão ajudando. Depois do lanche, nós temos ...
49	Igor	História

50	prof <sup>a</sup> -pesq.	Quase, não vai ser história...
51	Lucas	Parque!
52	prof <sup>a</sup> -pesq.	É, depois do lanche é parque... Pessoal, tem muita gente falando com o colega do lado e não tá prestando atenção no que a gente tá combinando. (Tiago volta a chorar)
53	Tiago	Tia, vai demorar para o meu pai chegar?
54	prof <sup>a</sup> -pesq.	Olha Ti, a gente vai tomar o lanche, brincar no parque, depois ouvir uma historinha e fazer uma pintura bem legal, ai ele chega.
55	Tiago	Você liga pra ele?
56	prof <sup>a</sup> -pesq.	Ligo, tá Ti, mas tem que esperar um pouquinho, tá. Bem, é.... onde a gente parou mesmo? (muitas falas)
57	Lucas	Parque.
58	prof <sup>a</sup> -pesq.	Obrigada Lú, parque, depois história e pintura, organização e saída, ok! Vamos ler juntos, então? (prof <sup>a</sup> -pesq. vai apontando o escrito e lendo com as crianças). Então, agora é lanche.
59	Mateus	Oba!!!! (Muita conversa entre as crianças)
60	prof <sup>a</sup> -pesq.	Pegando lancheiras...

**14 minutos**

### DISCUSSÃO ATIVIDADE DE MATEMÁTICA

---

Nº Excerto	Quem fala	Excerto
01	crianças	Blá blá blá blá blá blá blá ...
02	prof <sup>a</sup> -pesq.	Vem Bruno, senão depois atrasa muito. Então nós vamos fazer o seguinte, eu queria só lembrar alguns combinados pra gente conseguir fazer a nossa discussão da atividade sem ficar muito barulho, tá bom?! Então olha só: Quem quiser pedir a palavra tem que fazer o quê?
03	Paula	Levantar a mão.

04	prof <sup>a</sup> -pesq.	Que mais?
05	Júlia	Falar alto pra todo mundo ouvir.
06	Marcella	O Felipe tá deitado na roda. Ô Felipe!
07	prof <sup>a</sup> -pesq.	Nessa folha eu vou anotando o nome de quem for pedindo a palavra, tá bom?! Turminha, vocês já observaram essa folha? Já deram uma olhada?(ruídos de fala) Então, o Lucas já quer fazer alguns comentários. Legal, então vamos deixar o nome do Lu aqui, por enquanto. Turminha olhando pra essa folha, certo? O que vocês acham que nós vamos ter que fazer aqui? (crianças levantando a mão) Então já temos o Lu, o Pedro. Tem mais alguém que gostaria de falar? Então vamos começar como Lu e depois o Pedro, Mário. Mais alguém? Então vamos escutar esses três colegas e depois a gente vai continuando a discussão. Lu o que você gostaria de falar?
08	Lucas	Eu tava pensando que tem duas coisas, [Prof <sup>a</sup> -pesq.: Fala um pouquinho mais alto só] eu acho que têm duas perguntas.
09	prof <sup>a</sup> -pesq.	Por que Lu?
10	Lucas	Porque tem duas linhas.
11	Igor	É tem duas linhas.
12	Paula	Não, por causa do ponto de interrogação.
13	prof <sup>a</sup> -pesq.	Por causa do ponto de interrogação?
14	Paula	É tem dois. A gente sabe que quando tem ponto de interrogação é pergunta.
15	prof <sup>a</sup> -pesq.	Quem falou pra vocês?
16	Alice	Você
17	prof <sup>a</sup> -pesq.	Eu? Eu nem lembrava disso.
18	Paula	Uma tá separada da outra.
19	prof <sup>a</sup> -pesq.	Olha só o que a Paula falou: Uma tá separada da outra. [Lu: São duas diferentes] O Lucas tá dizendo que têm duas perguntas, mas que não são iguais. Como vc sabe que não são iguais?
20	Lucas	Eu sei porque a de baixo é maior e a de cima é menor. E aí não tá escrito a mesma coisa.
21	prof <sup>a</sup> -pesq.	Ah, então são duas perguntas que não são a mesma, são duas perguntas diferentes. Alguém acha diferente?

22	crianças	Nããão!!
23	prof <sup>a</sup> -pesq.	Pedro o que você gostaria de falar? (aluno pediu a palavra)
24	Pedro	Esqueci.
25	prof <sup>a</sup> -pesq.	Esqueceu? Mário o que você gostaria de falar?
26	Mário	Esqueci. Eu tô tentando lembrar.
27	prof <sup>a</sup> -pesq.	Jóia. O que vocês acham que é a atividade? Vai falar sobre o quê?
28	Tales	Do circo.
29	prof <sup>a</sup> -pesq.	Do circo? Tem a ver com o circo gente?
30	crianças	Tem.
31	prof <sup>a</sup> -pesq.	Porque você acha que tem a ver com o circo, Tales?
32	Tales	Porque tem umas crianças em fila pra entrar no circo.
33	prof <sup>a</sup> -pesq.	Vocês concordam com o Tales, gente? (sobreposição de vozes)
34	João	Eu concordo.
35	prof <sup>a</sup> -pesq.	Concordam? (manifestações de concordância, sobreposição de vozes) Alice você ouviu a opinião do Tales? O que você acha?
36	Alice	Eu acho que é de circo porque tem uma cabana aqui, ó.
37	prof <sup>a</sup> -pesq.	Por que será que as crianças estão na fila, hein?
38	Luana	Pra entrar no circo.
39	Mário	Elas vão comprar o ingresso.
40	Luana	É, elas vão comprar o ingresso.
41	prof <sup>a</sup> -pesq.	O que vocês acham que está escrito aqui nesse cantinho? Será que aqui tá escrito Circo?
42	Beatriz	Não, começa com "B, aí tá escrito BI-LHE-TE-RA... (várias crianças fazem suas tentativas de leitura criando uma sobreposição de vozes)
43	prof <sup>a</sup> -pesq.	Isso, BI-LHE-TE-RIA. Se tivesse escrito circo, começaria com que letra?(ccs: s, s, não c, c)É começaria com "C", né. Tem um som parecido com o S, mas é C que a gente usa. Bom, a gente já sabe que têm crianças na fila tentando comprar ingressos para o circo. E o que vocês acham que pode estar perguntando aqui embaixo?

44	Lucas	Quantas crianças estão na fila.
45	prof <sup>a</sup> -pesq.	Quantas crianças? O que mais?
46	Júlia	Eu quero falar! Quantas crianças têm?
47	Prof <sup>a</sup> -pesq.	Quantas crianças têm na fila? [Paula: Eu já sei tudo, são dez, dez] Mas vocês tem certeza que tem essa pergunta aqui?
48	crianças	Sim
49	professora	Por que?
50	Fernando	Porque tem crianças na fila.
51	prof <sup>a</sup> -pesq.	Mas tem criança dentro do circo também. Fora da fila... E aí?
52	Paula	Olha aqui gente, aqui tá escrito "fila". Começa com "F".
53	crianças	Onde? Onde?
54	prof <sup>a</sup> -pesq.	Olha que legal, quem já achou mostra pro colega. E o resto? (sobreposição de vozes). Bem, é isso mesmo, uma pergunta a gente já conseguiu descobrir: Quantas crianças têm na fila. E que outra pergunta poderia ter, olhando pra essa figura?
55	crianças	Vozes..
56	prof <sup>a</sup> -pesq.	Então vamos ver. Uma pergunta é: Quantas crianças têm na fila. Que outra pergunta poderia se fazer pra essa daqui? Alguém tem alguma dica? Quantas crianças têm na fila é uma? O que mais?
57	Tiago	Quantas bolinhas tem?
58	prof <sup>a</sup> -pesq.	Quantas bolinhas tem aqui? Poderia ser, né, mas são bolinhas pessoal?
59	Marcella	Não são bolinhas.
60	prof <sup>a</sup> -pesq.	São o quê, então?
61	crianças	Pessoas, pessoas...
62	prof <sup>a</sup> -pesq.	Por que você acha que não são bolinhas Má?(aluna pediu a palavra)
63	Marcella	Porque eu vi um sorriso e uma boca aqui.
64	prof <sup>a</sup> -pesq.	Mostra pra gente.
65	Júlia	Tem sete pessoas atrás.
66	prof <sup>a</sup> -pesq.	Ah, é.

67	Lucas	São quantas pessoas? Porque têm pessoas aí.
68	prof <sup>a</sup> -pesq.	Olha que legal que o Lucas falou: Quantas pessoas... Como que poderia ser aqui uma pergunta? Quantas pessoas... (Fernando: tem dentro do circo). Poderia ser uma pergunta assim?
69	Fernando	Podia.
70	Lucas	Fui eu que falei, não foi você.
71	prof <sup>a</sup> -pesq.	Poderia.
72	Luana	Mas aqui não tá dentro do circo. Aqui que é dentro do circo.
73	prof <sup>a</sup> -pesq.	Se a gente fosse ver quantas pessoas tem dentro do circo, como a gente poderia fazer?
74	Alice	Contar.
75	prof <sup>a</sup> -pesq.	Contar. (sobreposição de vozes)
76	Beatriz	Tem dez.
77	prof <sup>a</sup> -pesq.	As dez pessoas estão dentro do circo?
78	crianças	Não.
79	prof <sup>a</sup> -pesq.	Estão onde?
80	Marcella	Comprando ingresso.
81	Paula	Tem sete ingressos!
82	Lucas	Não, tem mais de dez ingressos. Treze.
83	prof <sup>a</sup> -pesq.	Por que 13?
84	Lucas	Porque tem que ter ingresso pra todo mundo.
85	Tiago	Mas uma vez eu fui no cinema e não tinha ingresso pra mim e eu não assisti o filme.
86	crianças	Sobreposição de vozes
87	Pedro	É, eu também, uma vez eu fui no cinema e não tinha mais ingresso, ai eu só fiquei passeando no shopping.
88	prof <sup>a</sup> -pesq.	É, acontece às vezes, né. (sobreposição de vozes) Só um minutinho.... então, será que a gente pode dizer que tem 13, Lu?...
89	Júlia	Pode ter 50.
90	crianças	É éé....60, mil... (risos)

91	Leticia	Dentro do circo tem 28 crianças.
92	Paula	Tem vinte e sete.
93	prof <sup>a</sup> -pesq.	Será que tem vinte e sete? [Júlia: Tem trinta e um]
94	Luana	Vinte e sete. (Sobreposição de vozes)
95	Marcella	Prof <sup>a</sup> -pesq. hoje não vai ter parque?
96	prof <sup>a</sup> -pesq.	Vai, mas não lá fora porque está tudo molhado.
97	Igor	Tem vinte e oito.
98	prof <sup>a</sup> -pesq.	Você contou essas daqui?
99	João	Tem dez aqui, olha.
100	Paula	Não, a gente tá vendo aqui olha, aqui dentro.
101	crianças	Aqui.
102	Júlia	Não é pra contar assim Lucas.
103	Mario	Eu acho que tem 28
104	João	26,27,28. Tem 28.
105	prof <sup>a</sup> -pesq.	28. Turminha a primeira pergunta então (sobreposição de vozes das crianças) pessoal a primeira pergunta... (sobreposição de vozes)
106	Fernando	Vamos logo!
107	prof <sup>a</sup> -pesq.	A primeira pergunta a gente já viu qual é: Quantas crianças estão na fila para comprar o ingresso. Então, foi fácil de descobrir?
108	crianças	Foi.
109	Júlia	Eu já contei. Eu contei: 7,8,9 , 10.
110	crianças	Dez.
111	Beatriz	Dez, dez, dez. (Sobreposição de voz de vários alunos respondendo 10)
112	prof <sup>a</sup> -pesq.	Pessoal posso... Lu, Lu, só terminar de ver as questões. Uma vocês já falaram: Quantas crianças estão... [Luana: Posso sentar?] Você acha que já dá pra fazer sozinha?
113	Beatriz	Não.
114	prof <sup>a</sup> -pesq.	Então olha só, a segunda pergunta tá escrito assim olha, poderia ser outra, que nem vocês falaram, mas a pergunta

		que tá aqui é... A bilheteria ...Isa. A bilheteria comunicou que têm somente sete ingressos. [Paula: Eu falei] Quantas crianças terão que esperar a próxima apresentação?
115	Paula	Três.
116	prof <sup>a</sup> -pesq.	Espera um pouquinho só. Como é que nós vamos fazer para descobrir? (sobreposição de vozes)
117	Bruno	Hei, dá prá falar um de cada vez?
118	Prof <sup>a</sup> -pesq.	É né, levanta então a mão quem gostaria de falar que eu anoto. O Mateus.[João: Eu], João. Alguém mais gostaria de explicar como vai fazer pra descobrir? Olha, vou ler de novo: A bilheteria comunicou que tem somente 7 ingressos, quantas crianças terão que esperar a próxima sessão?
119	crianças	Sobreposição de vozes
120	Tales	Três.
121	prof <sup>a</sup> -pesq.	Três. Então fala Tales como você descobriu que serão 3 crianças. Depois o João, o Daniel e depois a Alice. Como que você descobriu (sobreposição de vozes)
122	Tales	Eu contei as crianças na fila e sobrou três.
123	Daniel	Deixa eu falar.
124	Prof <sup>a</sup> -pesq.	Calma Dani. João, Dani e a Alice. Eles vão dar algumas dicas de como a gente pode fazer, viu Luana, pra descobrir o que a atividade está pedindo.
125	João	Eu acho que é quatro.
126	prof <sup>a</sup> -pesq.	O João acha que é quatro. Por que você acha que é quatro João?
127	João	Porque só tem 6 ingressos, aí não vai dar pra eles. [Dani: Não.]
128	Prof <sup>a</sup> -pesq.	Não? Por que não Dani ?
129	Daniel	Porque aqui olha, são sete ingressos, aí aqui tem 1,2,3,4,5,6,7,8,9, 10 – sobra três. (conta apontando na figura)
130	Alice	Olha, sobra três. Aí fica sete ingressos.
131	prof <sup>a</sup> -pesq.	Tudo bem, então, pessoal? Vamos responder as duas perguntas?

## USO DO PAPEL

---

Nº Excerto	Quem Fala	Excerto
01	profª-pesq.	Pessoal, segunda-feira, vamos começar, então, a planejar o nosso dia hoje? Hoje é dia 11 do 09 ... Pedro se você ficar aí o pessoal não vai poder ver. De 2007.
02	Beatriz	A gente ficou hoje de resolver o uso dos papéis.
03	profª-pesq.	É, a gente tava com um assunto pendente. O que quer dizer isso? Tinha uma coisa que a gente precisa decidir e a gente ainda não decidiu, que é a respeito do uso do papel na nossa sala. Lembram que nós falamos que ninguém estava usando o papel corretamente, tinha muito desperdício? Foi o que a gente falou, então, enquanto nós não combinarmos, como que nós vamos fazer esse uso a gente não ia usar, não era isso? Por quê? Porque todo mundo tava pegando os papéis, como vocês já tinham falado, e desperdiçando muito. Então nós temos que resolver o problema dos papéis. Então, olha só, já vou começar a escrever aqui os nomes dos colegas: Luana. Tem mais alguém que pensou?
04	Luana	Eu pensei.
05	profª-pesq.	Tá. Então deixa só eu fazer a lista: Pedro. Bruno? Quem mais [Luana: Luana] Tá. Só Luana e Pedro têm alguma sugestão para os papéis? [Mateus: Não] Não? Então vamos ver. [Júlia: Mateus] O Mateus disse que não. [Júlia: Tava só brincando] Luana qual é sua sugestão? Vamos ouvir com bastante atenção a sugestão da Luana. Vamos ouvir bem a sugestão da Luana pra gente depois conseguir tomar a nossa decisão, tá? Luana qual sua sugestão Lú?
06	Luana	Se pegar a folha e jogar no lixo, aí não guardar direito aí mesmo que o (...)
07	profª-pesq.	Mas qual é sua sugestão pra nós aqui usarmos o papel? Como você acha que a gente deveria usar?
08	Luana	A gente devia usar uma folha de cada vez, desenhar e levar pra casa pra mamãe.
09	Beatriz	Ou fazer trabalho.
10	profª-pesq.	É. Tem essa questão. Quem gostaria de ... [Marcelo: Ou pode fazer alguns bichinhos de papel, origami]
11	Lucas	Origami né, dobraduras... [Beatriz: O que é Origami?] (vários comentários)
12	Marcelo	Origami é pra fazer umas pombas, umas pombas de papel.

13	prof <sup>a</sup> -pesq.	Só que a Beatriz lembrou uma coisa interessante. Será que pra usar o papel, a gente vai usar o papel só pra fazer desenho e levar pra casa? A Beatriz lembrou uma coisa... [Beatriz: Os trabalhos] os trabalhos que a gente faz.
14	Pedro	Ô pessoal, a gente precisa pegar só o que precisar, o que não precisar não precisa pegar.
15	prof <sup>a</sup> -pesq.	Então, nós já temos algumas dicas: Pegar uma folha, ou só o que precisar. Mas, podemos combinar uma quantidade por dia?
16	Luana	Uma por dia.
17	prof <sup>a</sup> -pesq.	Uma tá bom ou é pouco, pessoal? Quanto que seria bom?
18	Beatriz	Duas.
19	crianças	Duas (confirmam a sugestão da colega; comentários entre os pares).
20	prof <sup>a</sup> -pesq.	Duas folhas por dia? Alguém acha que deveria ser mais?
21	Bruno	É que todo mundo tem folha em casa, aí a gente pode ir pegando e ir trazendo pra cá.
22	prof <sup>a</sup> -pesq.	Olha, o Bruno tem uma outra maneira de entender. Ele acha que vocês podem trazer papel de casa pra trabalhar aqui. Vocês acham que precisa trazer o papel de casa?
23	crianças	Nãooooo...
24	prof <sup>a</sup> -pesq.	Mas, porque não precisa trazer da nossa casa? vamos entender um pouquinho mais.
25	Marcella	Eu acho que vai gastar mais se trazer de casa também.
26	Bruno	Mas, pode trazer um pouquinho.
27	crianças	Mas, aqui já tem (vários comentários).
28	Mario	E as folhas são do nosso pai e da nossa mãe, eles não vão gostar que a gente fica pegando.
29	prof <sup>a</sup> -pesq..	E aí?
30	Marcella	A gente já tem muita aqui, não precisa trazer de casa.
31	prof <sup>a</sup> -pesq.	É, não podemos esquecer que a gente tem o papel. A gente tem muito até, a gente só precisa saber o jeito de usar, não era isso?(concordância das crianças) O que vc acha disso Bruno?
32	Bruno	Eu acho que não precisa trazer mesmo, porque a gente tem muita aqui e o meu pai pode ficar bravo se eu trouxer sempre.
33	prof <sup>a</sup> -pesq.	Olha só, então, duas folhas por dia está bom ou é pouco?

34	Felipe	Tá bom, tá bom!!! (sobreposição de vozes)
35	Marcelo	Eu acho legal. (sobreposição de vozes)
36	profª-pesq.	Fica resolvido duas folhas. Segunda questão: Quem vai controlar a quantidade de folhas que cada um pega?
37	Paula	Eu.
38	profª-pesq..	Paula você vai controlar? Como você vai fazer para controlar?
39	Paula	Ah, não sei. (risos)
40	profª-pesq.	Será que precisa alguém pra controlar pra vocês a quantidade de folha que vão usar?
41	crianças	Não.
42	Beatriz	A professora.
43	Daniel	A gente.
44	profª-pesq.	O que vocês acham?
45	Daniel.	A gente!!
46	profª-pesq.	Precisa alguém controlar?
47	crianças	Não (vários comentários simultâneos).
48	profª-pesq.	Precisa ou não precisa? (comentários diversos com sobreposição de vozes). A Beatriz acha que precisa e sugeriu a professora pra ficar controlando. O Daniel acha que são vocês que têm que controlar, são duas opiniões diferentes.
49	Beatriz	Vamos votar! Vamos votar!
50	crianças	Votação, votação....
51	profª-pesq.	É, podemos votar pra decidir. Vamos fazer que nem da outra vez: a Beatriz vai dar a opinião dela à respeito dessa ideia aí de que a professora que tem que controlar, e a gente vê se é uma boa solução. Depois o Felipe fala a dele, e a gente escolhe a que for melhor, ok?. Fala Beatriz?
52	Beatriz	(...)
53	profª-pesq.	Fala um pouquinho mais alto Beatriz, por favor.
54	Marcelo	Não deu pra eu ouvir.
55	Júlia	Porque o João tava falando.
56	João	Eu não.

57	Marcelo	Eu tava ouvindo a sua voz, João!
58	prof <sup>a</sup> -pesq.	Olha só, tem gente que não ouviu, poderia falar mais alto só um pouquinho?
59	Fernando	O que ela disse? Ele (Marcelo) ficou falando!
60	Beatriz	Eu acho que a professora tem que controlar porque as crianças pegam muitas folhas.
61	prof <sup>a</sup> -pesq.	Mesmo se a gente combinar Beatriz?
62	Beatriz	Sim.
63	prof <sup>a</sup> -pesq.	Por que?
64	Beatriz	Porque as crianças não vão conseguir se controlar.
65	crianças	Muitos comentários ao mesmo tempo.
66	prof <sup>a</sup> -pesq.	Pessoal, essa é a opinião da Beatriz. Ela acha que as crianças não conseguem controlar. Felipe, por que você acha que são as crianças que têm que tomar conta?
67	Felipe	Porque o papel é da gente, pra gente usar aqui e nos somos grandes.
68	crianças	É, é, é!!!!(Reação de concordância com o colega por parte da maioria das crianças)
69	prof <sup>a</sup> -pesq.	São duas opiniões!
70	Felipe	É verdade.
71	prof <sup>a</sup> -pesq.	Quem concorda com a idéia... Olha, são duas opiniões: a da Beatriz que são as prof <sup>as</sup> essoras que tem que tomar conta porque as crianças pegam muito e não conseguem se controlar. E a do Felipe que acha que quem tem que tomar conta são vocês, porque vocês são grandes, as folhas são de vocês e vocês conseguem tomar conta. São as duas opiniões. Então, vamos lá: Quem acha que quem tem que tomar conta são as professoras, levanta a mão.
72	Júlia	Ninguém... Olha, o Bruno!
73	prof <sup>a</sup> -pesq.	Bruno você acha que são as professoras que têm que tomar conta?
74	Bruno	É.
75	crianças	Um voto, um voto...
76	prof <sup>a</sup> -pesq.	É, um voto para as professoras. Quem acha que são vocês que têm que tomar conta dos papéis. Cada um tem que saber que só vai pegar duas. Mateus, vc conta os colegas? Fiquem com as mãos levantadas que o Mateus vai contar.
77	Mateus	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10,11,12,13,14. 15, 16, 17, 18, 19...

78	prof <sup>a</sup> -pesq.	21 comigo.
79	Mateus	21
80	Lucas	22
81	Mateus	23 com o Pedro.
82	prof <sup>a</sup> -pesq.	Então, olha só pessoal, quem vai controlar o uso das folhas vão ser vocês (cçs: eeeeehhhhh!!!!!!!). Cada um vai controlar o seu papel. Agora eu queria fazer uma observação. Posso?
83	crianças	Sim!!!!(coro)
84	prof <sup>a</sup> -pesq.	Olha, eu não gostaria de ficar controlando as folhas de papel de vocês. Ainda bem que vocês votaram assim.
85	crianças	Sobreposição de vozes.
86	Pedro	Por que, Claudia?
87	prof <sup>a</sup> -pesq.	Porque eu acho que vocês já conseguem tomar conta das folhas que vocês usam, se quiserem, e não precisam das professoras para isso. Que nem nas brincadeiras.
88	João	É.
89	prof <sup>a</sup> -pesq.	Bom, então conseguimos resolver todas as questões do papel! (Todos batem palmas, comemoram). Ajudantes. Ajudantes de hoje são Lucas e Felipe.
90	Júlia	O Lucas já foi.
91	Pedro	Não, o Lucas não foi ainda não.
92	Júlia	Foi sim (...)
93	Lucas	Não fui!!!
94	prof <sup>a</sup> -pesq.	Segundo ponto: Esse, pessoal, não sei se nós vamos conseguir decidir hoje, é uma questão muito importante e já demoramos muito na roda. (Sobreposição de falas) Então vamos lá, vamos fazer só o horário: 1. roda da nossa discussão; 2. atividades [Pedro: Eu sabia], 3. lanche (falas sobrepostas das crianças, gritos de alegria) 4. eu não falei 4 Pintura [Crianças: ehhhhh] [Júlia: Depois é lanche, depois informática e depois parque] Escuta, esse é outro ponto que eu queria conversar com vocês. Segunda-feira é aquele dia que nós não temos parque. Então nós vamos ter que combinar algumas coisas [Felipe: Eu já sei o que segunda-feira tem...geleca] (falas sobrepostas de crianças) Lição de casa.
95	crianças	Ahhhhhhh
96	Felipe	Geleca, geleca.

97	prof <sup>a</sup> -pesq.	Eu vou ler o que a gente tem e em cima disso aqui nós vamos tentar ver o que vamos fazer. Olha: 1. Roda, 2. Atividade 3. Lanche 4. Pintura. O que vai dar pra fazer? O Felipe quer brincar de geleca. Geleca é uma coisa que dá pra gente brincar.
98	Júlia	E brinquedo?
99	Laura	Parque.
100	Beatriz	Claudia, Claudia(...)
101	prof <sup>a</sup> -pesq.	A Beatriz está propondo votação. Votar o quê Beatriz?
102	Beatriz	Vamos votar o que eles querem.
103	prof <sup>a</sup> -pesq.	Votar o que eles querem? Tá bom. O que vocês querem? Então vamos votar.
104	Felipe	Eu quero geleca e brincar de massinha.
105	Beatriz	Geleca, brinquedo e massinha.
106	prof <sup>a</sup> -pesq.	E ai, vamos escolher um só? É isso? É o nosso horário de escolher várias coisas e se fizer votação todo mundo faz a mesma coisa, pensem bem...
107	crianças	Sem votação, sem votação!!!
108	Beatriz	Então pode massinha, geleca e brinquedo. Massinha, geleca e brinquedo.
109	prof <sup>a</sup> -pesq.	Porque seria a hora da nossa escolha individual, lembra?
110	Beatriz	Escolha individual, escolha individual.
111	prof <sup>a</sup> -pesq.	Você não ta falando: geleca, massinha e brinquedo, geleca, massinha e brinquedo? (risos) Vocês viram que vocês esqueceram de batalhar pela escolha individual. Vocês acabaram quase perdendo a escolha individual (risos) Escuta, a escolha individual então vai ficar no número 7
112	Bruno	Claudia
113	prof <sup>a</sup> -pesq.	Oi.
114	Bruno	Hoje tem acolhida
115	prof <sup>a</sup> -pesq.	Hoje tem acolhida? Não. Hoje não.
116	Mário	Cada um escolhe o que vai fazer, né.
117	prof <sup>a</sup> -pesq.	Isso, mas a escolha individual vai ficar muito pequenininha, se a gente não terminar logo a roda, então é melhor a gente “siii” mexer [Felipe: A gente não vai brincar de areia?] Nós temos tanque de areia amanhã.
118	crianças	Ehhhhhhhh

### Lanche Saudável

Nº Excerto	Quem Fala	Excerto
01	prof <sup>a</sup> -pesq.	Pessoal, lembram o que a gente ficou de fazer na nossa roda de hoje?
02	Lucas	A gente ficou de continuar o estudo do lanche saudável (várias vozes)
03	prof <sup>a</sup> -pesq.	É, a gente ficou de continuar o nosso estudo do lanche saudável. A última coisa que a gente fez foi [Beatriz: ver o lanche das lancheiras para fazer o gráfico], é, nós vimos os lanches das lancheiras para montamos o gráfico, é isso? (aluna pedi a palavra) Vamos ouvir a Beatriz, então. Fala Beatriz.
04	Beatriz	Por que quando o gravador grava a gente não ouve?
05	prof <sup>a</sup> -pesq.	Sabe porque Beatriz, porque eu não pensei sobre isso.(risos) Você quer ouvir o que eu vou gravar?
06	Beatriz	Quero.
07	prof <sup>a</sup> -pesq.	Então eu vou ver com o pessoal do multimeios e... é, olha, você deu uma boa ideia Beatriz. Eu não tinha pensando nisso. Eu vou pegar algumas gravações pra vocês ouvirem então. Pode até ser essa daqui.
08	crianças	Legal!!!!
09	prof <sup>a</sup> -pesq.	Turminha quando a gente terminou o gráfico ali, ó (aponta para o gráfico que está na parede), o que a gente percebeu no gráfico? Daniel, Luana e Paula. Fala Daniel (prof <sup>a</sup> -pesq. vai inscrevendo os alunos de acordo com os pedidos de fala).
10	Luana	Eu já sei o que a gente percebeu, é assim olha...
11	Daniel	Sou eu Luana! A gente percebeu uma coisa: o roxo tá na mesma quantidade do... (Tiago: laranja) laranja. O rosa tá menor do que os outros.
12	prof <sup>a</sup> -pesq.	<i>Hum...</i> [Daniel: O rosa era menor porque ele era desse tamanho, os outros são maior que o rosa.]
13	Marcella	O rosa não é menor.
14	Daniel	É sim, porque a quantidade tá menor.
15	Marcella	Não é, não. É o quadrado que tá menor.
16	crianças	Não, não tá não (vários comentários)
17	prof <sup>a</sup> -pesq.	Pessoal, a Marcella e o Dani colocaram uma questão sobre a marcação do rosa, vamos dar uma olhadinha no rosa? (muitas crianças levantam-se da roda, inclusive Daniel e Marcella, e começam a comparar os tamanhos dos quadrados: é tudo igual, !!! - realizam contagens- sete, quatro, um, dois, três, quatro, cinco, seis.. doze. Tem sete, tem sete. O

		roxo e o laranja tem 16 cada um; o rosa tem 12.
18	Daniel	Viu Marcella, é tudo do mesmo tamanho
19	prof <sup>ª</sup> -pesq.	Peeeeessoal, vamos voltando pra roda. (movimentação e muitos comentários)
20	Pedro	É que teve gente que colou de qualquer jeito, e parece que ele tem bastante, confunde tudo.
21	prof <sup>ª</sup> -pesq.	Eu concordo Pedro, se a gente não colar direitinho um em cima do outro confunde mesmo. Então, quem vai falar agora? Deixa eu ver...
22	Paula	O roxo e o laranja tem 16 e o rosa doze.
23	Letícia	Eu já sabia, eu já tinha contado.
24	prof <sup>ª</sup> -pesq.	Paula, espera, óh, depois do Daniel era... [Letícia: A Luana] Luana, o que você tinha percebido?
25	Luana	O roxo é mais ou menos saudável. O amarelo é ruim também! [Daniel: não é amarelo, é laranja. Ela nem prestou atenção].
26	Júlia	Ai, Daniel, ela se confundiu.
27	prof <sup>ª</sup> -pesq.	Pera um pouquinho, deixa eu pegar o gráfico, ao invés da gente ir lá. [professora levanta da roda e vai pegar o cartaz do gráfico para ser melhor manipulado pelos alunos] [crianças: não é assim; esse é saudável, mais ou menos saudável...não.....
28	Júlia	Não pode tirar dali!
29	prof <sup>ª</sup> -pesq.	Jú, é pra gente poder ver melhor. [Tiago: Agora é minha vez, depois da Luana sou eu]
30	crianças	Saudável, não saudável e mais ou menos saudável...(vão apontando as barras do gráfico)
31	prof <sup>ª</sup> -pesq.	Saudável, não é saudável, meio saudável.
32	Daniel	Mais ou menos saudável.
33	prof <sup>ª</sup> -pesq.	É? vocês não tinham falado pra escrever meio saudável?! [crianças falam ao mesmo tempo: mais ou menos saudável] huummm.
34	Tiago	Professora, professora... agora é minha vez de falar!!!!
35	prof <sup>ª</sup> -pesq.	Só um minutinho. Só um minutinho. Espera um pouquinho. Nós vamos respeitar a Paula, a Luana já falou, depois o Tiago. Paula fala o que você queria falar
36	Paula	O roxo é mais ou menos saudável, o laranja não é saudável e o rosa é saudável, então...[Crianças falam ao mesmo tempo: O rosa é saudável!!] Ai, para!!!! Foi isso que eu falei!!!! Olha, ninguém quer me respeitar?!!!!(silêncio dos colegas) Assim, aí, aí é ... os mais ou menos e

		não é saudável eles estão, eles estão maiores que o saudável porque poucos lanches tem saudável e os outros, a maioria não tem saudável.
37	prof <sup>a</sup> -pesq.	Tem alguém que não concorda com a Paula? (manifestações de concordância com a análise da colega). Ou quer explicar de outro jeito?
38	Tiago	Aaah, eu quero!
39	prof <sup>a</sup> -pesq.	Fala Ti.
40	Tiago	Se juntar o não saudável com o mais ou menos saudável a gente vai ver que tem muito porcaria na lancheira. (vários comentários, risos).
41	prof-pesq.	Legal Thi, bem lembrado. Agora eu queria fazer uma questão pra vocês: A gente ficou um tempinho, um tempão estudando o lanche saudável e por que quando a gente fez o gráfico tem mais lanche mais ou menos saudável e não-saudável do que saudável, que nem o Ti falou? Não teria que ter mudado? Laura, como é que teria que estar os lanches depois do nosso estudo?
42	Luana	Seria muito bom assim, a gente trazia coisas saudáveis [Marcella: Pára Luana, agora é ela que vai falar].
43	prof <sup>a</sup> -pesq.	Pode deixar ele paradinho ( <i>o gráfico</i> ), não tem problema. E vocês não acham que depois do nosso estudo, o gráfico deveria estar diferente? Como é que ele deveria estar Laura?
44	Laura	Cheio de lanche saudável.
45	prof <sup>a</sup> -pesq.	Cheio de lanche saudável? Como assim, Laura, explica um pouquinho mais?
46	Laura	O rosa devia ser o maior.
47	Tiago	É, não devia trazer refrigerante, salgadinho (ççs: bala, chocolate, vários comentários)
48	prof <sup>a</sup> -pesq	Uhhh...Tales o que você acha, olhando pro gráfico, adiantou a gente fazer esse estudo do lanche saudável? Valeu pra alguma coisa? [silêncio na turma: a aluno se mantém sem se manifestar] Você achou que foi bom? [aluno demora para se posicionar e balbucia] Porque você achou que foi bom? Fala só um pouquinho mais alto que a gente não tá escutando. Tales você quer pensar mais um pouquinho?(o aluno balança a cabeça num gesto de concordância) [Marcella: é prá ficar muito quietinha nessa hora].
49	prof <sup>a</sup> -pesq.	Fala Bia.
50	Beatriz	Eu acho que não.
51	prof <sup>a</sup> -pesq.	Só um minutinho, ih Bia, desculpa é a vez da Laura. Fala Lá, um pouquinho mais alto.
52	Laura	Eu acho que foi bom, mas não ajudou porque, assim.. as crianças não

		estão trazendo lanche saudável.
53	prof <sup>ª</sup> -pesq.	As crianças ainda não estão trazendo lanche saudável. E por que não deu certo?
54	Felipe	É por que não deu certo? A gente fez coisas legais.
55	prof <sup>ª</sup> -pesq.	A gente fez algumas coisas legais [Júlia: No sacolão] No sacolão. A gente fez coisas legais, o Felipe falou. Mas, será que ajudaram? Qual era o objetivo do nosso projeto do lanche saudável?
56	Daniel	Eu sei, melhorar o nosso lanche.
57	prof <sup>ª</sup> -pesq.	Uhhh..
58	Pedro	É, não ficar trazendo porcaria na lancheira.
59	prof <sup>ª</sup> -pesq.	Ele ajudou em quê?
60	Felipe	Um monte de coisas.
61	prof <sup>ª</sup> -pesq.	Por exemplo?
62	Felipe	Da gente comprar um monte de coisa gostosa e fazer um lanche gostoso.
63	Bruno	E saudável.
64	prof <sup>ª</sup> -pesq.	E saudável. E o lanche da sua lancheira mudou? Alguém mudou o lanche da lancheira aqui, depois do nosso estudo, ou continuaram trazendo lanches do mesmo jeito que traziam antes?
65	Tales	O meu não mudou.
66	crianças	Vários comentários na roda
67	Tiago	Eu não mudei também. Eu só trouxe suco de alguma coisa e salgadinhos.
68	prof <sup>ª</sup> -pesq.	E por que o lanche de vocês não mudou, se a gente estudou e vocês podiam escolher um lanche saudável?
69	Beatriz	A Letícia não traz nunca lanche saudável.
70	prof <sup>ª</sup> -pesq.	Lê porque o seu lanche não mudou?
71	Letícia	( )
72	prof <sup>ª</sup> -pesq.	Olha, vocês ouviram a resposta da Letícia? Repete Lê.
73	Letícia	Eu não vejo, quando eu acordo a minha lancheira já fica preparada.
74	prof <sup>ª</sup> -pesq.	E o que você poderia fazer ?
75	Pedro	Pede pra sua mãe te acordar mais cedo.

76	Lucas	Você acorda e fala assim: Mãe para aí, você está presa. Não vai colocar lanche não saudável na minha lancheira, senão você está expulsa de casa.
77	prof <sup>ª</sup> -pesq.	Será que precisa resolver dessa maneira?(risos)
78	crianças	Sim. (risos)
79	prof <sup>ª</sup> -pesq.	Sem brincadeira, vai...
80	Marcella	Eu falei: Mãe não põe salgadinho na minha lancheira, põe fruta. Aí tá, ela ia por fruta. Aí quando eu olhei não tinha nada de saudável na lancheira.
81	prof <sup>ª</sup> -pesq.	Então, pessoal vocês estão dizendo que os lanches não mudam porque são os adultos que estão preparando? (ccs; sim!!!) Então, o que poderíamos fazer?
82	Alice	A gente acorda rápido e vai falar pra mãe colocar lanche saudável na lancheira]
83	prof <sup>ª</sup> -pesq.	Então a ideia da Alice é levantar rápido e falar com a mãe. Júlia qual é sua ideia? O que a gente poderia fazer?
84	Júlia	Fala pra mãe cedo...ou quando a mãe chega vc fala pra ela.
85	Daniel	Ou para o pai
86	prof <sup>ª</sup> -pesq.	A Júlia deu uma outra ideia, parecida com a da Alice. Como é que a gente pode resolver isso, então?
87	Fernando	Assim, a gente fala pra mãe. Ou o pai.
88	prof <sup>ª</sup> -pesq.	João [Alice: Posso falar uma coisa?] Só um minutinho. João que solução você daria? Fala bem alto pra gente poder ouvir.
89	João	A gente acorda rápido e fala pro papai ou pra mãe colocar lanche saudável.
90	prof <sup>ª</sup> -pesq.	Mas vocês conseguem acordar antes dos pais?
91	Daniel	Eu não.
92	crianças	Eu tb não... eu consigo...
93	prof <sup>ª</sup> -pesq.	Então é uma boa solução? O que vocês acham que a gente poderia fazer?
94	Daniel	A gente acorda muito cedo, chamava a mãe, tomava banho, trocava, daí a gente fazia o nosso lanche, a gente falava pra mamãe: Mãe não é pra levar nada que não é saudável, nem paçoca, e também nem salgadinho.
95	prof <sup>ª</sup> -pesq.	Humm. Então você tá mais ou menos com a ideia do João, é isso? Mas

		tem muitos colegas que disseram que não acordam antes dos pais.
96	Daniel	É.
97	prof <sup>ã</sup> -pesq.	Fala Luana.
98	Beatriz	É que eu tomo tetê quando eu acordo.
99	prof <sup>ã</sup> -pesq.	O que é tetê?
100	Beatriz	Tetê é mamadeira.
101	prof <sup>ã</sup> -pesq.	É mesmo Bia ?(Crianças riem)
102	crianças	Ela mama na mamadeira! Ela mama na mamadeira.
103	prof <sup>ã</sup> -pesq	Escuta gente, olha como a gente vai falar com a colega. Ela tá falando o que ela faz e a gente vai rir, não é legal com ela a gente ficar dando risada, vcs não acham? Bia, você acha que você tá com idade de tomar mamadeira? Vc gosta, é isso?
104	Beatriz	Não, é porque eu já fiz 5 anos.
105	prof <sup>ã</sup> -pesq.	E por que você tá tomando então, Bi?
106	Beatriz	Porque eu não tenho sete, oito anos.
107	Laura	Mas eu parei com quatro anos.
108	Letícia	O seu irmão toma mamadeira?
109	prof <sup>ã</sup> -pesq.	Será que é porque o Joaquim (bebê) toma mamadeira?
110	Beatriz	Não, porque eu sempre bebi.
111	Mateus	É, mas seu dente vai ficar torto.
112	prof <sup>ã</sup> -pesq.	É Mateus? Como você sabe?
113	Mateus	O meu dentista que falou, o dente fica torto. (vários comentários dos colegas)
114	prof <sup>ã</sup> -pesq.	Bia, e você já pensou quando você vai querer parar?
115	Beatriz	Não sei...
116	crianças	Vários comentários.
117	Daniel	Eu tomava na mamadeira, daí eu fui no médico, daí eu era tão forte que não precisava mais mamar.
118	prof <sup>ã</sup> -pesq.	Mas você não toma mais na mamadeira né?
119	Paula	Prô, sabia que desde os três anos eu não tomo mais mamadeira.
120	prof <sup>ã</sup> -pesq.	Então Bi, se você quiser...

121	Paula	Eu tomo no copo.
122	prof <sup>ª</sup> -pesq.	Bom pessoal, vamos pensar aqui, de novo: O que podemos fazer para mudarmos o lanche?
123	crianças	Ruídos de fala, sobreposição de falas
124	prof <sup>ª</sup> -pesq.	Mas vocês querem mesmo mudar o lanche?
125	crianças	Sim!!!
126	prof <sup>ª</sup> -pesq.	Então, eu tenho uma ideia: e se a gente escrevesse um bilhete para eles explicando o nosso estudo e como eles deveriam preparar o lanche, a gente pode até preparar uma lista de sugestão?
127	crianças	Legal, legal!!!
128	prof <sup>ª</sup> -pesq.	Então vamos pensando e amanhã a gente faz juntos o bilhete e a lista.

## **Anexo 2 – Sócio-história dos participantes: breve relato de pais e professora sobre as crianças (1º sem. 2007)**

**Alice** <sup>33</sup>

### *a. Relato dos pais*

Completo 5 anos em agosto. Frequenta escola desde os quatro meses, permanecendo sempre em período integral. Seu ingresso na atual escola se deu em fevereiro do ano corrente. Tem um irmão mais velho, com 8 anos, que estuda na mesma escola. Segundo a mãe, a filha é uma criança bastante independente em casa, toma banho, veste-se e come, escolhe roupas sem a necessidade do auxílio da mãe. “*Faz o que quer e sabe se defender e argumentar*”. Por ter um irmão mais velho, a mãe pressupõe que seja o motivo para ela gostar de brinquedos de menino. É bastante vaidosa, gosta de se perfumar, arrumar o cabelo, entre outras coisas. Tem facilidade de fazer amigos. Na escola anterior, convivia em uma sala de aula com oito colegas: três meninas, contando com a referida aluna e 5 meninos. Ela liderava o grupo e tinha um vínculo forte com uma das amigas que fazia tudo o que ela pedia.

### *b. Relato da professora*

---

33

☒ Foram utilizados nomes fictícios para preservar a identidade das crianças.

Chegou ao novo grupo mostrando certa timidez. Observava os colegas, as professoras, aproximando-se, pouco a pouco, até sentir-se à vontade para interagir com os mesmos. Chegava à sala acompanhada pelo pai e às vezes demorava um pouco para concretizar a separação. Assim que entrava, buscava maneiras de relacionar-se no novo contexto, mantendo-se envolvida em diferentes atividades. Gostava de brincar com os brinquedos, de conversar com as colegas e de desenhar. Atualmente, está segura no momento da chegada. Demonstra atitude respeitosa com os colegas e professora. É uma referência significativa no grupo das meninas, propondo brincadeiras e participando ativamente na construção do enredo das mesmas. Foi desafiada a negociar com as colegas papéis e regras ao brincar, alternando a liderança: ora a amiga impunha suas vontades, ora fazia valer suas opiniões. Foram momentos de negociações intensas, sendo necessária a mediação da professora para ajudá-la na resolução das situações.

## **Mateus**

### *a. Relato dos pais*

Completo 5 anos em julho. É aluno ingressante, cursando o período integral. Veio de uma escola coreana, onde só se ensinava o coreano. Tem um irmão menor, que segundo a mãe, possui uma personalidade muito forte, centralizando toda a atenção da casa sobre ele. Segundo a mãe, Pedro é mais tranquilo e cede demais para o irmão menor. Parou a mamadeira aos dois anos e nunca chupou chupeta. Gosta de super-heróis, principalmente do Homem Aranha. Por ser mais comportado que o irmão, a família (tios, tias, avós...) dá mais atenção para ele. Quando quer alguma coisa utiliza as mesmas estratégias do irmão menor como o choro, a voz infantilizada e a birra.

### *b. Relato da professora:*

Chegou com empolgação ao novo grupo. Mostrou interesse pelas atividades propostas para o período de adaptação, participando com entusiasmo. Rapidamente foi identificando-se com os colegas e juntou-se aos mesmos para brincar com os brinquedos da sala, como: lego, quebra-gelo, pista de carrinhos entre outros. Sua preferência pelo Homem Aranha, pouco a pouco, ficou conhecida. Atualmente, traz vários objetos ligados a esse super-herói, criando diferentes enredos para a brincadeira. Ora junta-se aos colegas, ora brinca sozinho, mantendo-se entretido com o brinquedo. É uma criança bastante afetuosa com a professora e colegas. Foi frequente solicitar o colo da mesma, verbalizando ser bebê.

## **Felipe**

### *a. Relato dos pais*

Completo 5 anos em janeiro. Ingressou na atual escola em fevereiro, cursando o período integral. Tem um irmão gêmeo, que, segundo os pais, possui forte influência sobre o mesmo, criando uma relação de dependência. Parou a mamadeira convencional aos dois anos, porém toma o leite em “copo de bico”. Frequenta escola desde um ano e oito meses, permanecendo sempre na mesma classe que o irmão. Devido à profissão do pai, mudaram-se várias vezes de escola, dificultando a criação de vínculos com outras crianças. Não têm familiares em São Paulo e brinca somente com o irmão nos momentos em que não está na escola.

*b. Relato da professora*

Chegou à nova escola demonstrando tranquilidade. Acompanhou com entusiasmo as propostas do período de adaptação, mostrando-se curioso pelo novo ambiente. Rapidamente, estabeleceu vínculos com os amigos e com as professoras, sentindo-se seguro no grupo. Não solicitou a presença do irmão, que estuda na sala em frente, mantendo-se envolvido com a sua turma.

Possui bom relacionamento com os colegas, tratando-os de maneira respeitosa. É afetuoso e muito educado com a professora. No decorrer do semestre esteve mais próximo do grupo de meninas, divertindo-se nas brincadeiras simbólicas.

**Pedro**

*a. Relato dos pais*

Completo 5 anos em agosto. É aluno ingressante, cursando somente o período curricular. Tem uma irmã mais nova (nascida em abril). Frequenta a escola desde um ano e quatro meses, ficando em torno de 6 horas na instituição. Segundo os pais, o filho é uma criança bastante interessada em aprender e gosta de brincar na companhia do avô com jogos que envolvam números e letras. É bastante dinâmico e afetuoso. Faz fisioterapia todo o dia e hidroginástica, duas vezes por semana, devido a uma doença de nascença.

*b. Relato da professora*

Chegou à nova escola demonstrando tranquilidade e curiosidade pelo novo ambiente. Rapidamente identificou-se com os colegas, juntando-se a eles nos momentos de brincadeiras. Sentiu-se acolhido no novo contexto, criando fortes vínculos com os colegas e com as professoras. No início do ano, quando contrariado, utilizava-se do choro como recurso para mobilizar a atenção dos colegas. Atualmente, começa a utilizar a conversa para buscar a solução nas situações adversas.

Está bastante à vontade em suas relações, assumindo muitas vezes a posição de liderança nas brincadeiras. É comum definir os papéis e o enredo das mesmas, tornando alvo de reclamações dos colegas que não conseguem ser ouvidos na dinâmica da brincadeira. Neste sentido, tem sido necessária a mediação da professora para auxiliá-lo na negociação com os amigos.

## **Júlia**

### *a. Relato dos pais*

Completo 5 anos em setembro. É filha única e frequenta a escola desde os 4 meses e meio. Aos cinco meses, ficava em período integral, permanecendo na mesma escola até os quatro anos. A classe tinha dez alunos e a aluna liderava o grupo das meninas. Em 2007, começou a frequentar a atual escola, somente meio período. No período da tarde fica em casa com uma babá e faz balé e natação, uma vez por semana. Utiliza a mamadeira, três vezes por dia. Em casa chupa chupeta. É impositiva com os pais e com as pessoas em geral.

### *b. Relato da professora*

Chegou à nova escola demonstrando tranquilidade. Não apresentou atitude chorosa e procurou estabelecer vínculos com os colegas e professoras. É bastante comunicativa e cativante, conseguindo com facilidade mobilizar a atenção das pessoas. Rapidamente identificou-se com algumas meninas do grupo, criando forte vínculo. Demonstrou postura determinada e impositiva com as amigas. Exercia liderança, definindo quem podia participar das brincadeiras e os papéis que cada uma teria. Com o tempo, essa liderança começou a ser questionada pelas colegas, que começaram a contrariá-la. Quando isto acontecia, ela se irritava e dizia não ser mais amiga, não aceitando negociar o seu ponto de vista. Até o momento, tem sido necessária a mediação das professoras para perceber o espaço do outro e a negociação como estratégia de equilibrarmos os nossos desejos e vontades, com a dos outros. Mesmo com os conflitos, é uma criança bastante solicitada no grupo, estando sempre acompanhada nos diferentes momentos do cotidiano escolar.

## **Lucas**

### *a. Relato dos pais*

Completo 6 anos em setembro. É o colega mais velho da turma. Não tem irmãos. Iniciou a vida escolar aos três anos, permanecendo na mesma escola até os 5 anos. Não faz uso de mamadeira. Toma banho, veste-se e come sozinho. Seu ingresso na atual escola ocorreu em fevereiro do ano corrente, cursando o período integral. Em casa gosta de brincar com jogos de construção, e de montar objetos com materiais diversificados. Segundo a mãe, demonstra dificuldade em manter-se concentrado numa atividade. Os pais trabalham e estudam o dia todo e é a avó materna que pega o filho na casa. Os pais buscam o filho na casa da avó à noite, depois desta já ter dado banho e comida para o mesmo. Nos finais de semana os dois também estudam.

### *b. Relato da professora*

Chegou à escola, demonstrando tranquilidade e segurança. Estava animado e curioso para conhecer o novo contexto, acompanhando as propostas para o período de adaptação com entusiasmo. Procurou estabelecer vínculos com os novos amigos e professoras. Rapidamente identificou-se com alguns colegas da classe, passando bom tempo nos jogos de montar.

Possui bom relacionamento no grupo, sendo bastante solicitado pelos amigos. É respeitoso com os mesmos, mas quando contrariado não abre mão do seu ponto de vista. Há momentos em que se faz necessária a mediação da professora para auxiliá-lo na negociação com os colegas.

## **Bruno**

### *a. Relato dos pais*

Completo 5 anos em março. Sua vida escolar iniciou-se quando tinha um ano e meio e permaneceu na mesma escola até os quatro anos. Em sua antiga turma havia somente 8 alunos, sendo 2 da mesma idade que a dele, e os demais tinham aproximadamente um ano e meio a menos. Segundo a mãe, Bruno estava sendo muito pouco desafiado e começava a regredir em seus comportamentos, utilizando-se constantemente da birra e do choro para fazer valer seus desejos.

### *b. Relato da professora*

Passou pelo período de adaptação de maneira bastante conflituosa. Durante o dia expressava verbalmente saudades dos pais, pedindo-nos que ligássemos para a sua mãe vir buscá-lo. Chorava no decorrer da manhã e resistia às propostas de trabalho. A atitude chorosa permaneceu até meados de março, quando começou a superar a separação de casa. Nas situações de roda, pedia para falar, colocando suas ideias e pontos de vista para o grupo; arriscava-se nas atividades gráficas, realizando seus registros com envolvimento; interagia com os colegas, mantendo-se envolvido por um tempo maior nas brincadeiras. Ao final do primeiro semestre esteve à vontade no grupo, buscando a companhia dos colegas quando sentia necessidade.

## **Marcella**

### *a. Relato dos pais*

Completo 5 anos em maio. É filha única. Ingressou na escola aos dois anos, com uma adaptação conflituosa. Faz uso da mamadeira. Na atual escola, ingressou em fevereiro de 2007, cursando o período integral. Não demonstrou nenhum problema de adaptação, sentindo-se à vontade no novo ambiente. Largou a mamadeira quando completo cinco anos. Segundo a mãe, a filha é bastante impositiva quando deseja algo, ou é contrariada. É também companheira e afetuosa. O pai diz ser mais rígido e não vê a filha como uma criança que impõe suas vontades. Gosta de brincar de escolinha com a mãe nos momentos livres, assumindo o papel de professora.

### *b. Relato da professora*

Chegou bastante confiante à nova escola. Demonstrou segurança e interesse para conhecer com mais profundidade o novo contexto. Suas primeiras aproximações com as colegas aconteceram de maneira impositiva, querendo definir o que cada uma fazia ou não na brincadeira. Essa postura dificultou sua integração, e dessa maneira, teve que reorganizar sua relação com o outro para poder circular com mais tranquilidade entre as colegas. Ao final do primeiro semestre, sua relação estava harmoniosa com os colegas e já não tinha dificuldades em encontrar companhia nas diferentes situações do cotidiano escolar. É uma criança bastante solicitada, colocando suas ideias e opiniões de maneira respeitosa. É certo que ainda acontecem os desentendimentos, mas percebo que se trata do processo de superação que continua em andamento e que envolve a alternância natural de poder/papéis no jogo nas diferentes situações do brincar.

## **Tales**

### *a. Relato dos pais*

Completo 5 anos em junho. Iniciou a vida escolar aos dois anos de idade. Frequenta a atual escola desde 2006, em meio período. No ano de 2007, passou a estudar em tempo integral. É filho único. Faz uso de mamadeira. A mãe não tira a mamadeira, pois acha que o filho é muito pequeno e tem receio que ele deixe de beber a quantidade de leite que comporta na mamadeira se passar a utilizar o copo. Utiliza “paninho” em diferentes momentos do dia, menos quando está na escola. Toma banho, veste-se e come com o auxílio da mãe. Gosta muito de brincar com carrinhos, trazendo sempre mais que um para brincar com os colegas da classe

### *b. Relato da professora*

Chegou à nova série demonstrando tranquilidade. Rapidamente juntou-se ao colega Igor, companheiro do ano passado. No início do ano, apoiou-se muito no referido colega para sentir-se seguro no novo ambiente. Às vezes, apresentava atitude chorosa no decorrer da manhã, expressando oralmente saudades da mãe.

Com o tempo, foi identificando-se cada vez mais com os colegas e percebendo-se mais fortalecido no grupo. Lançou-se em novas amizades, ampliando significativamente seus vínculos. Atualmente, está bastante à vontade em sala, buscando diferentes parcerias para as suas brincadeiras (Rodrigo, Daniel, Lucas, entre outros).

## **Laura**

### *a. Relato dos pais*

Completo 5 anos em agosto. Ingressou na escola aos dois anos de idade, em uma escola japonesa. Ficou somente até outubro, pois a aluna não gostava da professora, que achava muito rígida. Ingressou

na atual escola em 2006, em período integral, tinha um índice grande de faltas. Tem um irmão mais velho que estuda na mesma escola. Em 2007, iniciou o ano em período integral. Ao final do semestre pediu para a mãe deixá-la somente no período curricular, pois se queixava de saudades da mãe. Em casa é uma criança muito falante e gosta de ficar na companhia da mãe.

*b. Relato da professora*

Chegou ao grupo após uma semana do início das aulas. Mostrou-se tranquila e feliz por rever os amigos do ano anterior. Rapidamente juntou-se às amigas, brincando animadamente.

Mostrou interesse pelas atividades propostas, realizando-as com autonomia. Em meados de abril sua postura mudou consideravelmente, apresentando atitude chorosa para entrar em sala, além da resistência em separar-se da mãe. Acreditamos que tal situação aconteça em decorrência do pai ir morar na Bahia, por imposição do trabalho. A mãe ficou sozinha com os dois filhos em São Paulo. Com a colaboração e a compreensão da mãe, principalmente no momento de chegada à classe, começou a retomar o mesmo comportamento que no início do ano. Chega com mais tranquilidade e busca a companhia das colegas para as brincadeiras.

## **Igor**

*a. Relato dos pais*

Completo cinco anos em abril. Iniciou a vida escolar aos dois anos e dois meses. Passou a frequentar a atual escola em 2006, com quatro anos, somente no período curricular. Segundo a mãe, o filho é uma criança tranquila, que aceita bem as intervenções que ela faz. Demonstra bastante preocupação com o irmão mais velho, devido às dificuldades do mesmo com a escola. Gosta de ajudá-lo, quando este sente dificuldades. Gosta de brincar com carrinhos e quer aprender a ler e escrever.

*b. Relato da professora*

Chegou ao grupo mostrando-se tranquilo e contente em rever os colegas do ano anterior. Rapidamente, juntou-se aos colegas, brincando com os brinquedos da classe.

Com o passar do tempo, foi percebendo sua identificação com outros companheiros e seus vínculos no grupo ampliaram significativamente. É uma criança bastante solicitada, estando sempre acompanhado nos diferentes momentos do cotidiano escolar. É respeitoso com os colegas, sendo difícil envolver-se em conflitos com os mesmos. Quando estes acontecem procura resolver por meio da conversa ou busca o auxílio da professora para ajudá-lo na solução.

## **Fernando**

*a. Relato dos pais*

Completo cinco anos em agosto. Nasceu nos EUA, e com quatro meses passou a frequentar a creche da empresa onde a mãe trabalhava. Até os três anos o inglês foi a sua primeira língua. Largou a mamadeira com um ano e meio. No início não gostou de vir ao Brasil, pois pensava que ia morar na praia (todas as férias vinham passar na praia). Sentiu falta dos colegas norte-americanos e não se adaptou às primeiras escolas, quando aqui chegou. Seu ingresso na atual escola ocorreu em fevereiro de 2007. Segundo os pais, o filho está muito animado. Tem uma irmã menor, que estuda em outra instituição por não ter idade para frequentar a escola em que o irmão estuda.

*b. Relato da professora*

Chegou à nova escola demonstrando curiosidade pelo novo contexto. Mostrou interesse pelas propostas de trabalho apresentadas no período de adaptação, participando das brincadeiras com envolvimento. Porém, sua relação com os colegas foi bastante conflituosa, pois apresentava dificuldade em perceber o seu espaço e o do outro no grupo, querendo a todo o momento satisfazer seus desejos. No início do ano letivo, sua única estratégia para resolver os conflitos acontecia por meio da agressão física. Foi necessária a mediação constante da professora para situar a importância da conversa e da negociação na solução dos conflitos.

Atualmente, é raro utilizar a agressão física quando contrariado. Ao se deparar com o conflito, coloca o seu ponto de vista para o amigo, conseguindo expressar o seu sentimento e vontade frente à situação. Escuta a opinião do outro, levando em consideração a sua posição. Porém, ainda é comum aparecer o choro no acompanhamento da negociação. Temos continuado nossa mediação no sentido de fortalecer seu posicionamento e a criação de estratégia para atingir seu objetivo.

## **Letícia**

*a. Relato dos pais*

Completo cinco anos em julho. Começou a vida escolar aos dois anos e seis meses. Em 2006, ingressou na atual escola, onde a mãe trabalha, juntando-se ao irmão que já frequentava desde 1998. Estuda somente meio período. Segundo a mãe, a filha é bastante companheira e falante em casa, porém muito tímida quando está com pessoas diferentes do ambiente de casa. Largou cedo a mamadeira, come e veste-se sozinha. Gosta de contar para a mãe fatos ocorridos na escola, discutindo as situações vividas. Faz tratamento fonoaudiológico desde os quatro anos e meio.

*b. Relato da professora*

Chegou ao grupo do infantil 5 mostrando tranquilidade. Rapidamente, juntou-se às colegas do ano anterior, sentindo-se segura na nova série. Acompanhou as dinâmicas previstas para o período de adaptação, mostrando envolvimento e animação. É uma criança bastante respeitosa e afetuosa com as professoras e os colegas. Sua aproximação com as crianças acontece de maneira discreta e não se

dispõe a disputas com as mesmas. Neste sentido, temos conversado informalmente sobre sua postura, tentando estimulá-la a expressar verbalmente seus desejos e vontades.

## **Luana**

### *a. Relato dos pais*

Completo 5 anos em outubro. Iniciou a vida escolar aos dois anos e quatro meses e teve uma adaptação difícil. Em 2006, passou a frequentar a atual escola, onde a mãe trabalha, cursando meio período. Deixou de usar mamadeira em seu aniversário de quatro anos. Come e veste-se sozinha. Tem uma irmã mais nova (1 ano e meio), que desencadeou certo ciúme nos primeiros meses de nascida. Em casa, brinca com amigos da rua, desenha, assiste um pouco TV e é muito companheira da mãe, gostando de acompanhá-la em seus compromissos. É vaidosa e gosta de brincar de casinha e se maquiar.

### *b. Relato da professora*

Iniciou o ano retomando a rotina escolar com muita tranquilidade. Desde os primeiros dias de aula esteve bastante segura e alegre na nova série. Mostrou-se curiosa e disponível para as propostas de trabalho previstas para esse período, acompanhando atentamente o que era apresentado.

É respeitosa com os colegas, mas seletiva em suas relações. Aceita somente a aproximação de uma ou outra companheira em suas brincadeiras. Quando outras colegas pedem para participar ela recusa a entrada das mesmas. Tem sido necessária a mediação das professoras com relação ao seu posicionamento na relação com outro, buscando a compreensão das razões que levam as colegas a procurar sua companhia para brincar.

## **Beatriz**

### *a. Relato dos pais*

Completo 5 anos em junho. Iniciou a vida escolar com um ano e seis meses, em Belém do Pará. Veio para São Paulo em 2005 e não cursou nenhuma escola durante esse ano. Em 2006, passou a frequentar a atual escola, em período integral. Nunca usou mamadeira nem chupeta. A mãe amamentou até um ano e oito meses. Segundo os pais, a filha é bastante independente e tranquila. Lava-se e veste-se sozinha. Tem uma irmã mais nova, nascida em meados de abril. Sentiu um pouco essa chegada, demonstrando vontade de ficar mais tempo em casa com a mãe.

### *b. Relato da professora*

Iniciou o ano com muitas expectativas. Mostrou-se curiosa e disponível às propostas previstas para o período de adaptação, acompanhando atentamente o que era apresentado. Na primeira semana, pedia para ver a mãe e assim que retornava sentia-se fortalecida para enfrentar o novo contexto.

Não precisou de muitos dias para sentir-se à vontade em classe. Rapidamente foi identificando-se com os colegas, criando fortes vínculos no grupo. Nessa nova experiência pôde vivenciar, com profundidade, diferentes aspectos (valores, poder, limitações...) que permeiam as relações. É uma criança bastante solicitada no grupo das meninas, estando sempre acompanhada nos diferentes momentos da nossa rotina.

## **João**

### *a. Relato dos pais*

Completo 5 anos em agosto. Iniciou a vida escolar aos 8/9 meses e permaneceu na mesma escola até os quatro anos. A professora, “tia”, como é chamada pelos pais, tomava conta do aluno em casa quando estes queriam sair à noite. Ingressou na atual escola em 2007, no período curricular. Toma banho acompanhado, se veste com auxílio dos pais e não come sozinho. Deixou a mamadeira convencional e toma o leite em copo com bico. No período da tarde fica em casa com a babá. Tem uma irmã mais nova (3 anos e meio) que frequenta a mesma escola. Ambos disputam, com intensidade, a atenção dos pais e o espaço na casa. Gosta de assistir desenhos na tv.

### *b. Relato da professora*

Chegou ao novo grupo demonstrando curiosidade pelo novo contexto, porém, seu processo de adaptação foi conflituoso. Apresentava dificuldade em separar-se do pai, chorando e resistindo a entrar na classe. Assim que este ia embora, buscava maneiras de relacionar-se com os colegas, envolvendo-se nas brincadeiras do parque ou com os brinquedos trazidos de casa. Em meados de março, sua postura mudou. Chega mais animado, organizando seus materiais como combinado e junta-se aos colegas para as brincadeiras. No início do ano, apresentava dificuldade em cumprir as regras e combinados do grupo, agindo somente para atender suas vontades e desejos, não conseguindo negociá-los nas diferentes situações.

## **Marcelo**

### *a. Relato dos pais*

Completa 5 anos em junho. Tem duas irmãs, frutos do primeiro casamento da mãe. A mais velha tem 21 anos e a segunda tem 16. O aluno é fruto do segundo casamento. A irmã mais velha é portadora de deficiência auditiva e aprendeu a linguagem de sinais (atualmente é casada e independente da mãe). Começou a frequentar escola com um ano e três meses, segundo orientação do pediatra, pois, por conviver com a irmã portadora de deficiência auditiva ele não queria falar e se comunicava com

gestos. Na escola anterior ficava aproximadamente 8 horas. Na atual, permanece somente o período matutino. O aluno vem bem para a atual escola, mas às vezes, pede para ir à escola anterior para “matar a saudade”. Ao sair do período integral, ele passa as tardes jogando vídeo-game e assistindo TV. A mãe acredita que essa saudade deve ser porque o filho fica muito sozinho no período da tarde. O aluno tem como rotina antes de vir à escola, acordar e pular para a cama da mãe, cobrir-se com o cobertor e tomar mamadeira. Após esse ritual, ele levanta rapidamente e vai se arrumar.

*b. Relato da professora*

Chegou animado à nova escola, porém, estranhou a organização da rotina, isto é, a quantidade de regras e combinados para organizar a dinâmica do grupo. Demonstrava dificuldade em acompanhar as propostas, pois se interessava somente nos momentos de brincadeiras. Atualmente, está mais envolvido em suas atividades, realizando-as com concentração e interesse.

Sua relação com os colegas da classe é boa, construindo novos vínculos no grupo. É uma criança solicitada no grupo de meninos, propondo enredos interessantes para as brincadeiras. Quando se envolve em situações de conflito com os colegas, usa a conversa como estratégia para resolver o problema. Se a solução está difícil de ser encontrada, solicita o auxílio da professora.

## **Pedro**

*a. Relato dos pais*

Completo 5 anos em janeiro. Sua vida escolar iniciou-se quando tinha 1 ano, estudando sempre em meio período. Na escola anterior, seu grupo de sala era composto por três crianças e exercia posição de liderança entre os colegas. Tem uma irmã de 1 ano e sete meses, que começou a ir à escola neste ano (não a mesma do irmão, pois não tem idade para tal). Possui uma boa relação com ela, tratando-a com carinho. Deixou a mamadeira com quatro anos e atualmente toma o leite em copo de bico. Come e veste-se sozinho. Segundo os pais, havia certa expectativa com a mudança de escola, pois o filho apresenta muita dificuldade em aceitar situações novas e de ser contrariado. No período da tarde fica em casa com a babá.

*b. Relato da professora*

Chegou à nova escola demonstrando tranquilidade. Mostrou-se curioso pelo novo contexto, participando com entusiasmo das propostas previstas para o período de adaptação. Aos poucos foi se apropriando da rotina, conseguindo controlar melhor sua ansiedade.

Está bastante à vontade no grupo, tendo um bom relacionamento com os colegas. Trata-os de maneira respeitosa, fortalecendo, dia a dia, seus vínculos. Está sempre acompanhado nas diferentes situações do cotidiano escolar, divertindo-se na companhia dos amigos.

## **Paula**

### *a. Relato dos pais*

Completo seis anos em novembro. Iniciou a vida escolar aos 3 anos, ingressando na atual escola em 2006 e cursando somente o período curricular. Refez o infantil cinco por questões de imaturidade apontada pela professora anterior. Mudou para o período da manhã, para poder frequentar o período integral. É filha única e bastante independente, segundo a mãe. Deixou a mamadeira aos 4 anos, come e veste-se sozinha.

### *b. Relato da professora*

Iniciou o ano retomando a rotina escolar com tranquilidade. Desde os primeiros dias de aula esteve bastante segura e alegre. Mostrou-se curiosa e disponível para as propostas de trabalho previstas para esse período, acompanhando atentamente o que era apresentado. É uma criança bastante sociável, buscando a companhia dos colegas para os momentos de diversão. É cuidadosa com os amigos, mas quando contrariada é incisiva nas suas ações. Rapidamente identificou-se com as colegas do grupo, construindo novos vínculos. É uma criança bastante solicitada no grupo das meninas, sendo uma referência importante nas brincadeiras. No início do ano, era comum resolver seus conflitos com os amigos por meio da agressão física (beliscão, empurrão...). Atualmente, está segura e quando se envolve em situações conflituosas, sabe como colocar suas idéias para resolver a situação. Às vezes solicita o auxílio das professoras para ajudá-la nos momentos mais difíceis.

## **Tiago**

### *a. Relato dos pais*

Completo 5 anos em junho. Iniciou a vida escolar aos dois anos e meio, numa escola do interior de Minas Gerais. Estudava meio período e por ser uma escola pequena, com poucos alunos, brincavam na praça da cidade, nos momentos de brincadeiras. Divertia-se também na fazenda da avó. Ao chegar em São Paulo, estranhou muito o ambiente. Nos primeiros meses de aula os pais se separaram e a mãe foi morar em Londres. O pai assumiu sozinho a criação do filho. Ingressou na atual escola no mesmo ano da sua vinda (2007), em período integral. Teve uma adaptação muito difícil, pois queria voltar para a sua cidade natal. Estranhou ter que ficar tanto tempo na escola. Ele tem uma prima que estuda na mesma escola, encontrando-se nos momentos de parque.

### *b. Relato da professora*

Passou por uma adaptação difícil, pois sentiu muito a mudança de cidade. Nos primeiros meses de aula chorava todos os dias, pedindo-nos para ligar para a sua mãe ou pai para vir buscá-lo. As propostas de

trabalho pareciam-lhe interessantes, mas ele não conseguia superar a saudade e, dessa maneira, mantinha-se distante das proposições.

Atualmente, sua postura é muito diferente à do início do ano. Está bastante empolgado com as conquistas que vem fazendo, tanto no que diz respeito à construção de vínculos com os colegas, como em suas produções.

Chega animado em classe e rapidamente junta-se aos colegas para as brincadeiras no momento inicial do dia. É respeitoso e educado com os colegas, sendo solicitado pelo grupo de amigos.

## **Mário**

### *a. Relato de pais*

Completo 5 anos em maio. É filho único e frequenta a escola desde 1 ano e meio. Em 2006, cursou em período integral. Está acostumado a se relacionar com adulto, tendo somente na escola espaço para relacionar-se com outras crianças. Largou a mamadeira aos quatro anos e só toma o seu leite em copo. Toma banho e veste-se com a participação da mãe. Na atual escola ingressou em 2007, cursando o período integral. Ao iniciar o ano, os pais tinham como expectativa o desenvolvimento da autonomia do filho e preparação para o fundamental.

### *b. Relato da professora*

Chegou à nova escola demonstrando tranquilidade. Mostrou-se curioso pelo novo contexto, participando com entusiasmo das propostas previstas para o período de adaptação. Aos poucos foi se apropriando da rotina, conseguindo controlar melhor sua expectativa. Está bastante à vontade no grupo, tendo um bom relacionamento com os colegas. Trata-os de maneira respeitosa, fortalecendo dia a dia seus vínculos. Está sempre acompanhado nas diferentes situações do cotidiano escolar, divertindo-se na companhia dos amigos. É bastante afetuoso com as professoras, gostando de estar próximo das mesmas nos momentos de roda e de movimentação pela escola.