

## “SABIA QUE A LINHA DA PIPA SERVE PRA COSTURAR ROUPA?”: DIÁLOGOS EM RODA DE CONVERSA COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ILHA DE MOSQUEIRO, PARÁ

“DID YOU KNOW THAT A KITE LINE CAN BE USED TO SEW CLOTHES?”: DIALOGUES IN CONVERSATION CIRCLES WITH CHILDREN FROM EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN THE ISLAND OF MOSQUEIRO, PARÁ

Marileia Pereira Trindade<sup>1</sup>

Elenilde Lázaro Monteiro<sup>2</sup>

**RESUMO:** O artigo discute a roda de conversa na Educação Infantil enquanto espaço dialógico que envolve adultos e crianças. Analisa as experiências relatadas por crianças em rodas de conversa em uma Unidade de Educação Infantil (UEI) da ilha de Mosqueiro (PA) e a prática docente com esse espaço dialógico. O estudo desenvolveu-se com base em registros das rodas de conversa, por meio de diários de aula e de gravadores de voz. Para tratamento das informações, utilizaram-se técnicas de análise de conteúdo. Os resultados indicaram que a roda de conversa é um espaço singular para o diálogo e a interação entre adultos e crianças e entre criança e crianças. A roda de conversa mostrou-se um momento propício para tecer experiências em grupo. As crianças revelaram experiências sobre si, sobre o outro, sobre a comunidade, sobre a família e sobre o mundo natural.

**Palavras-chave:** Crianças; Educação Infantil; Prática Docente; Roda de conversa.

**ABSTRACT:** This paper discusses conversation circles in Early Childhood Education as a dialogical space involving adults and children. It analyzes the experiences reported by children during conversation circles at an Childhood Education Unit (UEI) in the island of Mosqueiro (PA) and the teaching practice with this dialogical space. The study was developed based on conversation records kept in class diaries and voice recorders. Content analysis techniques were used to treat the information. The results indicate that conversation circles are a unique space for dialogue and interaction between adults and children and among children. The conversation circles were a good tool to gather group experiences. The children revealed experiences about themselves, about each other, about the community, about the family and about the natural world.

**Keywords:** Children; Early Childhood Education; Teaching Practice; Conversation Circles.

### PARA INÍCIO DE CONVERSA

O presente artigo analisa diálogos desenvolvidos em rodas de conversa com professora e crianças de 3 anos de uma turma de Maternal II de uma Unidade de Educação Infantil (UEI), localizada na ilha de Mosqueiro<sup>3</sup>, pertencente à rede pública

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFGPA). Professora da Faculdade de Educação, do Campus de Altamira, da UFGPA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (IPÊ). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Juventude, Representações Sociais e Educação (GEPJURSE). marileiatrindade@gmail.com

2 Pedagoga, especialista em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal do Pará. Professora contratada da Secretaria Municipal de Educação de Belém/Pará. hellemlmonteiro@gmail.com.

3 O município de Belém é constituído por uma parte continental e outra insular, formada por 42 ilhas. A ilha de Mosqueiro é a maior desse município, com uma área de 212,5467 km<sup>2</sup>. Essa ilha está a 32 km<sup>2</sup> da parte continental de Belém (PARÁ, 2008).

municipal de Belém (PA). De modo específico, buscamos refletir sobre as experiências que as crianças revelaram nesse espaço dialógico e as interfaces das rodas de conversa com a prática docente.

O fazer pedagógico com a roda de conversa permite ao professor conhecer as crianças com quem trabalha e perceber a sutileza do diálogo entre adultos e crianças. Ao conversar com as crianças, o professor poderá conhecer o que elas sabem e sentem, suas curiosidades, seus medos, suas relações familiares, suas brincadeiras preferidas, as músicas que mais gostam de ouvir, os assuntos pelos quais se interessam, a maneira como percebem o(s) professor(es) e a escola, entre outros elementos.

A roda de conversa também é um espaço em que as crianças compartilham suas experiências, fazem o exercício de escuta do outro e sobretudo desenvolvem a interação com os demais – adultos e crianças. Sabe-se que “interagir é um princípio básico da escola infantil, pois é na interação com o outro e com o meio que a criança poderá se desenvolver e aprender” (BORGES; FLORES, 2016, p. 165).

A roda de conversa na Educação Infantil então se apresenta como um espaço propício para compartilhar experiências, além de constituir um espaço no qual se pode refletir sobre as especificidades das crianças e a docência com elas.

Figueiredo (2010) discute a história da infância na Amazônia por meio de memórias de alguns escritores, dentre os quais está Thiago de Mello. Para este escritor, a conversa no seu tempo de infância era tão importante para a vida quanto a água, a farinha e o amor:

[Thiago de Mello] *sabia que sua época de infância era ‘um tempo de conversa’*. Vem à lembrança que ‘uma das mais esplêndidas instituições culturais de Manaus daquele tempo era a conversa de calçada’. No começo da noite o falatório começava ‘bem defronte do portão’. Antes, porém, as ‘tarefas caseiras, logo depois da janta’, de colocar na calçada as cadeiras de embalo – ‘melhor ainda se fossem de palhinha’ – para o aconchego das visitas. E a criança construía sua própria sociabilidade, crescendo ‘no meio dessas práticas diárias, ouvindo fascinadas grandes conversadores, excepcionais contadores de casos e estórias do rio e da floresta, de onças e de serpentes, de febres e naufrágios, de assombrações e magias’. Cedo o moleque foi aprendendo que ‘*a conversa era um elemento imprescindível à vida, tanto quanto ‘a água, a farinha e o amor’*’ (FIGUEIREDO, 2010, p. 658, grifo nosso).

Partimos da crença de que a conversa continua sendo imprescindível para a vida, a formação humana. Por isso, é valioso proporcionar momentos de conversa àqueles que estão no início da vida. Certamente as conversas constituem um momento de aconchego, revelam saberes dos sujeitos envolvidos e propiciam a elaboração da trama de outras aprendizagens.

A prática de conversa pode marcar o cotidiano da Educação Infantil, representando um espaço para tecer experiências. Por isso, propomo-nos neste artigo a observar mais de perto alguns diálogos desenvolvidos em rodas de conversa na Educação Infantil e, a partir deles, a refletir sobre as experiências relatadas pelas crianças durante a realização dessas rodas e as relações com a prática docente.

## SOBRE A RODA DE CONVERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A prática pedagógica na Educação Infantil<sup>4</sup> precisa garantir espaços dialógicos que proporcionem à criança a livre expressão e o aprendizado sobre as pessoas com quem ela convive no ambiente escolar.

A roda de conversa pode representar esse espaço dialógico, um lugar privilegiado para a expressão, a socialização, a interação, a fala e a escuta dos envolvidos. Ela pode propiciar momentos ricos e prazerosos para as crianças e os adultos, além de oferecer ao professor meios para abordar diversas temáticas surgidas no coletivo.

Para Angelo (2007, p. 61), a roda de conversa é realmente um espaço dialógico:

[...] pode se constituir como espaço onde se valoriza a relação dialógica entre os diferentes sujeitos (crianças x criança, criança x adulto; instituição educativa x comunidade) no que tange à cooperação, à construção coletiva do conhecimento, ao respeito aos interesses individuais e aos ritmos das diferentes crianças.

A roda de conversa possibilita um trabalho que, além de explorar a oralidade, contribui para a aprendizagem da escuta dos envolvidos. Esse momento permite à criança e aos demais envolvidos a atividade de expressão, seja de forma oral, seja por meio de outras linguagens. Instiga a todos os que dela fazem parte a perceber e a escutar o que o outro tem a dizer. Nesse sentido, a roda constitui um momento para compartilhar e tecer experiências com o grupo.

A respeito da contribuição do processo de escuta do outro, Goulart (2006, p. 60) afirma o seguinte:

A escuta do grupo e a perspicácia no sentido de compreender as demandas de conhecimento que surgem na turma através das conversas, das expressões corporais e das brincadeiras tornam-se essenciais [...] é importante que a professora se coloque disponível para as crianças, dando significado para suas ações, dando forma aos pensamentos, dinamizando e proporcionando modificações importantes para todos que participam da relação ensino-aprendizagem.

A roda de conversa na Educação Infantil pode representar esse espaço de escuta e de conhecimento do outro, de aprendizado e de interação das crianças entre si e com os adultos. Ela é também um espaço privilegiado de interlocução que garante à criança assumir-se como sujeito dialógico no processo de ensino-aprendizagem (ANGELO, 2007).

Vale ressaltar que “[...] o momento da roda, embora assumido como privilegiado, não se constitui como a única possibilidade do uso da fala, da ampliação do vocabulário, da organização e partilha de ideias e de argumentação” (ANGELO, 2007, p. 61). Em outros momentos das atividades pedagógicas, também podemos valorizar a fala, o diálogo.

A roda de conversa não se limita ao diálogo (oralidade), usa também diferentes formas de expressão, permite aos participantes a percepção do que se passa, com o uso da voz, dos ouvidos, dos olhos, das mãos ou do corpo inteiro. Além disso, ela não deve representar um momento de perguntas e respostas, em que a criança participa principalmente quando precisa responder a um questionamento do(a) professor(a).

4 A Educação Infantil no Brasil é a primeira etapa da educação básica, destinada a crianças de 0 a 5 anos de idade. Compreende a creche, para crianças de 0 a 3 anos, e a pré-escola, para crianças de 4 a 5 anos, conforme registram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

É necessário que o docente, ao realizá-la, tenha a intenção de ouvir e de ver as crianças, que certamente manifestam na escola suas experiências, seus relatos, seus saberes. É importante, assim, que o professor tenha sensibilidade para observar essas manifestações e integrá-las às atividades pedagógicas.

É possível que a roda seja um momento de organização e de apresentação das atividades, principalmente como acolhida das crianças ao chegarem à escola. Entretanto, para além disso, ressaltamos o quanto essa atividade pode tornar-se um espaço propício ao diálogo sobre questões diversas e um momento prazeroso para os envolvidos.

Embora a escuta e o diálogo sejam processos fundamentais nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, não constituem uma tarefa fácil, já que exigem “muita observação e perspicácia” do docente. Além disso, “na maioria das vezes, nós, professores, não pensamos na importância de se escutar, ver, observar os movimentos das crianças, suas conversas, suas indagações, os conteúdos expressos através das brincadeiras” (GOULART, 2006, p. 51-71).

Para fazer frente a esse desafio, a professora da referida turma de Maternal II, sentiu a necessidade de explorar a roda de conversa como um momento de expressão, de construção e de compartilhamento das experiências cotidianas do grupo. O interesse da professora em aprimorar esse momento de roda de conversa decorreu também de sua condição de aluna de um Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil. Desse modo, em razão de seu interesse e com base nos estudos dessa formação, a professora buscou organizar as rodas de conversa para que representassem um espaço dialógico, cada vez mais desejado pelas crianças.

A seguir, apresentaremos os procedimentos metodológicos adotados para o registro e a análise das rodas de conversa com a turma de Maternal II. Em seguida, faremos a exposição dos diálogos com a turma nos momentos de sua realização.

## CAMINHOS PARA A ORGANIZAÇÃO, O REGISTRO E A ANÁLISE DAS RODAS DE CONVERSA

A turma de Maternal II era constituída por 25 crianças (13 meninos e 12 meninas), com idade de 3 anos. Essas crianças residiam na ilha de Mosqueiro, em comunidades próximas à UEI. Eram, em sua maioria, filhos de pescadores e de domésticas.

Para que as rodas de conversa fossem momentos que despertassem o desejo das crianças em participar e fossem agradáveis para todos no grupo, um dos aspectos levados em conta no planejamento desses momentos era o ambiente onde eram realizadas.

Vale ressaltar que o ambiente transmite sensações e evoca recordações, conforme já dizia Forneiro (1998, p. 233, grifo nosso):

De um modo mais amplo poderíamos definir o ambiente como um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida. Por isso, dizemos que *o ambiente “fala”, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes.*

Porque o ambiente “fala” e conduz a outras “falas”, a preocupação da professora da turma ao planejar os ambientes de roda de conversa certamente contribuiu para a realização desse momento dialógico.

As rodas de conversas ocorreram em lugares como o interior da sala da turma, o pátio da UEI, o jardim da UEI e até mesmo em passeios até a praia localizada ao lado da UEI, com o devido acompanhamento de adultos. Com isso, foram explorados diferentes ambientes, os quais contribuíram inclusive para suscitar os assuntos tratados no grupo.

Para a análise da prática docente com a roda de conversa, realizamos o registro desses momentos para posterior tratamento das informações. Assim, as rodas de conversa desenvolvidas com a turma foram registradas sistematicamente em um diário de aula da professora, como propõe Zabalza (2004), organizado especificamente para a análise dessa prática. Além desse instrumento, para melhor descrever as manifestações das crianças, utilizamos gravador de voz nos momentos das rodas. Esses registros foram realizados ao longo de 6 meses. Compartilhamos com as crianças a intenção de fazer tais registros, cientes de que elas são sujeitos nesse processo e, por isso, precisávamos de sua aprovação. Todas concordaram com esses registros.

Os diários apresentavam o planejamento de cada roda, em seguida a descrição do seu desenvolvimento e por último as impressões da professora sobre o que havia ocorrido nesses momentos. Os áudios foram importantes para o registro das falas dos envolvidos. Esses documentos foram transcritos e anexados aos diários, identificados pela data em que foram gravados. Ao todo, foram construídos 50 diários e 50 gravações de áudio específicos sobre os momentos de roda, ao longo do segundo semestre de 2015.

As informações coletadas foram analisadas com base em técnicas da análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Para isso, os registros das rodas foram organizados em unidades de sentido, isto é, por temáticas semelhantes, as quais deram origem às seguintes categorias: 1) Experiências sobre a identidade; 2) Experiências com o meio natural; 3) Experiências do grupo familiar. Neste artigo, apresentamos alguns diálogos que compuseram tais categorias.

As crianças neste estudo são identificadas com a letra “C”, seguida de uma numeração, já que havia 25 na turma. São, portanto, identificadas como C1, C2, C3 e assim sucessivamente até C25. Além da professora responsável pela turma, outra professora compartilhava a docência do grupo. Identificamos a professora responsável pela turma como P1 e a professora que partilhava a docência como P2.

## DIÁLOGOS EM RODA DE CONVERSA

A seguir, apresentamos nossos achados a partir dos momentos de roda de conversa entre adultos e crianças da Educação Infantil na ilha de Mosqueiro (PA).

### Categoria 1: Experiências sobre a identidade

Em algumas rodas, as crianças evidenciaram saberes e fizeram perguntas sobre o corpo humano; revelaram sua percepção do comportamento de meninos e de meninas, com base no que a sociedade predominantemente define o que é “de menino” e “de menina”.

No diálogo a seguir, as crianças mostraram-se interessadas em saber a respeito do corpo humano. Esse foi um assunto previamente planejado para a discussão com elas no decorrer de uma semana. A partir das suas inquietações, foram surgindo outros assuntos:

**C1:** *Por que a gente tem duas pernas?*

**P1:** *Porque formos formados com duas pernas para melhor nos apoiarmos e nos mantermos em pé.*

**C2:** *Por que então a gente tem só uma boca e só um nariz?*

**C3:** *E a gente só tem um bumbum [falou sorrindo].*

**C4:** *O meu primo tem só uma orelha.*

**C5:** *Eu vi uma criancinha na rua que tinha um braço.*

**C6:** *Eu vi no filme um menino que tinha uma perna torta.*

**P1:** *É crianças, tem muitas pessoas que nascem somente com uma perna, com uma orelha, com um braço, isso acontece. Mas são pessoas especiais como nós [...].*  
(Sala da turma)

Observamos que as crianças percebem seus corpos, desejam saber sobre a sua composição, por exemplo, o porquê de termos um nariz, uma boca, etc. A partir do reconhecimento de seu próprio corpo, estabelecem comparações com as demais pessoas, citando, por exemplo, pessoas com apenas um braço.

Para Silva (2003, p. 139), na infância se constroem as bases da auto-imagem, da auto-estima e do desenvolvimento integral das crianças. Percebemos nos relatos das crianças que elas também estão construindo suas imagens e a de outros.

A seguir, na roda, a professora explorou a caixa dos sons, que continha alguns objetos, como chocalho, apito, pratos, colheres, tambor confeccionado com lata de leite, pandeiro, flauta. Conversou sobre os sons que cada um desses objetos produzia. As crianças identificaram os sons agradáveis e desagradáveis aos seus ouvidos. Durante o diálogo, uma delas manifestou-se falando sobre o choro do bebê:

**C13:** *A minha irmãzinha chora muito e eu não consigo dormir.*

**P1:** *Os bebês choram muito, será que isso é normal?*

**C14:** *Por que, tia?*

**P1:** *Por que vocês acham que os bebês choram?*

**C13:** *Porque eles são chatos.*

**C10:** *Porque quer comida.*

**C5:** *Porque tá fazendo tolice.*

**P1:** *E vocês choram quando tão querendo alguma coisa e a mamãe com o papai estão ocupados para dar a vocês?*

**C14:** *Eu choro.*

**C5:** *Eu choro muito até a mamãe me dá.*

**P1:** *Então vocês estão fazendo tolice e estão sendo chatos.*

**C14:** *Eu não sou chato.*

**C15:** *Eu não faço tolice, não.*

**P1:** *Muito bem, assim são os bebês, eles não choram porque são tolos ou porque são chatos, mas porque têm necessidades assim como vocês, como fome, dor na barriga, mas, como eles ainda não sabem falar, eles choram para poder a mãe ir lá ver eles e cuidar deles.*

(Pátio da UEI)

A princípio, havia a vontade de fazer as crianças dizerem de quais sons dos instrumentos gostavam ou não. Mas o diálogo ampliou-se quando relataram suas

experiências, como o choro do bebê, como algo que as incomodava. A partir da pergunta sobre a razão do choro dos bebês, as crianças deram suas opiniões. Isso mostra a importância de provocarmos as suas falas e de valorizarmos suas manifestações para a ampliação dos conhecimentos.

Na roda a seguir, as crianças conversavam sobre a cor (verde) de um dos sacos plásticos que estava sendo cortado para enfeitar os painéis para a festa junina. Algumas crianças associaram essa cor à de um super-herói e, em seguida, a professora manifestou-se, dizendo que queria ser esse super-herói:

- P1:** *Que legal. Eu gostei desse super-herói Ben 10. Acho que quero ser um Ben 10.*  
**C8:** *Tu não pode ser.*  
**P1:** *Por que eu não posso ser um Ben 10, C8?*  
**C8:** *Porque a senhora é menina.*  
**P1:** *E menina não pode ser um Ben 10, crianças?*  
**C2:** *Claro que não! Isso é coisa de menino e não de menina. A senhora tem que ser outra coisa.*  
**P1:** *Poxa, eu queria tanto ser um Ben 10.*  
**C14:** *A senhora pode ser só de mentirinha, depois a senhora vira menina de novo, tá?*  
**C2:** *Mas é só de mentirinha.*  
**P1:** *Que legal, eu vou ser um Ben 10.*  
 (Pátio da UEI).

A princípio, houve resistência das crianças para que a professora pudesse ser o Ben 10<sup>5</sup>, por tratar-se de um personagem que representa um menino. Contudo, houve negociação para que a docente pudesse ser esse personagem. Vemos, então, mais um elemento do aspecto social representado por esse super-herói que orienta as crianças sobre suas percepções de gênero.

Para Hall (2006, p. 13), a identidade pode ser entendida como sinônimo de transformação contínua e está relacionada às “formas pelas quais somos representados ou interpretados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. Nesse sentido, podemos compreender que as percepções das crianças sobre si mesmas, sobre os papéis sociais a respeito do que é “de menino” ou “de menina” são informações presentes no senso comum, nos grupos aos quais pertencem e em que se formam as suas representações.

Finco (2011, p. 160) diz que “a criança é crítica de seu tempo, participante ativa da realidade social, investigadora, elabora hipóteses, transformadora do mundo que a cerca”. As falas das crianças reproduzidas acima também indicam o quanto elas estão atentas às questões sociais de seu tempo, fazem elaborações sobre si e sobre o outro; são igualmente agentes que transitam entre o instituído e o que reelaboram. Por exemplo, ao saber que Ben 10 representa o gênero masculino, permitiram que a professora fosse por instantes o Ben 10, mas somente “de mentirinha” para depois “virar menina de novo”.

A partir da convivência social, da sua relação com familiares, colegas, professores, entre outros sujeitos, a criança constrói seu próprio sistema de significação (SILVA, 2003). As relações que estabelece com outras pessoas, adultos ou crianças, contribuem para o seu desenvolvimento. Dessa forma, o professor também pode ser um mediador no processo de construção da identidade da criança. Contudo, essa

5 Ben 10 é um personagem masculino de desenho animado, que tem superpoderes.

mediação nem sempre é uma tarefa fácil, pois podem surgir no trabalho docente “sentimentos de angústia e dúvida” experimentados pelos docentes, diante da relação complexa e dinâmica com as crianças (FINCO, 2011, p. 175).

## Categoria 2: Experiências com o meio natural

Os relatos da categoria 2 apresentam experiências do grupo, da professora e das crianças, com elementos do meio natural, como o vento, a chuva, seres vivos, e com o cuidado com o meio ambiente.

Na roda a seguir, pretendia-se explorar os nomes das crianças. Todos sentaram no chão e, em seguida, a professora iniciou uma discussão usando filipetas (nomes das crianças recortados e colados no papel cartão). Enquanto se conversava, um gafanhoto apareceu no centro da roda, e o assunto discutido tomou outra dimensão, pois as crianças queriam dar nome ao inseto. A professora, ao observar que o gafanhoto despertara o interesse delas, deu espaço para que as crianças escolhessem um nome para ele e assim surgiram propostas:

**C8:** Vou colocar o nome dele de biscoito.

**C3:** Não. O nome dele será galinha pintadinha.

**C17:** Acho que esse bicho é malvado.

**C18:** Eu vi um bicho desse lá em casa.

**C12:** Eu já matei com a mão o irmão desse bicho.

**C9:** Eu não gostei dele.

**C2:** Eu posso matar ele?

**P1:** Por que matar este bicho? Ele está fazendo mal para nós? Vamos fazer o seguinte, a gente vai escolher um nome bem bonito pra ele e depois deixamos ir pra casa dele, pois aprendemos que todos os bichos têm uma casa, assim como nós, não é mesmo?

**C9:** Eu não vou matar mais ele não, tia.

**C2:** Tá bom. Eu vou deixar ele ir lá pra casa dele.

**C12:** Eu não mato mais bichinhos não [...]

(Pátio da UEI)

A inclusão na roda do que chamava a atenção das crianças naquele momento (o inseto), a associação desse interesse com a atividade proposta (discutir sobre os nomes) e a atribuição de nome ao inseto contribuíram para deixá-las envolvidas. Assim que escolheram o nome para o gafanhoto (o mais votado foi “galinha pintadinha”), o grupo deixou-o ir embora. Continuaram conversando sobre a importância do nome próprio para a identificação das pessoas. Tal discussão estendeu-se, contemplando outros aspectos relacionados a nomes:

**C11:** O meu cachorro não se chama cachorro. Se chama Bobby e ele é muito teimoso.

**P1:** Será que é só as pessoas e os animais que têm nome? Vocês conhecem outra coisa que tenha nome, assim como vocês?

**C9:** A minha casa se chama casa.

**C1:** A rua de casa é Alameda Santos.

**P1:** Muito bem, crianças. A rua onde fica localizada a minha casa também tem nome, se chama Loteamento Jardim do Sol.

(Pátio da UEI)

Quando uma atividade faz sentido para a criança, ela se mostra envolvida e participa ao questionar, criar, imaginar, dar opiniões, compartilhar ideias, etc. É



importante que a criança sinta prazer em participar de uma atividade, para que essa atividade venha a ter sentido para ela.

Outra roda de conversa foi também realizada no jardim da UEI, com o intuito de observar os sons presentes no ambiente. As crianças passaram a falar sobre o que percebiam:

**C9:** *P1 a senhora ouviu isso?*

**P1:** *Se eu ouvi o quê, C9?*

**C9:** *O som da praia.*

**P1:** *Ouvi, sim.*

**C3:** *Eu também ouvi, C9.*

**C19:** *Olha, tem um passarinho cantando ali naquela árvore.*

**C8:** *Cadê, C19? Eu não tô vendo.*

**C20:** *Eu já vi, é mesmo, é um passarinho amarelo.*

**P1:** *Como você sabe que a cor desse passarinho que você tá vendo é amarelo, C20?*

**C20:** *Porque é da cor do sol.*

**C7:** *O cachorro tava latindo naquela casa.*

**C5:** *O homem passou de bicicleta e ela tava fazendo troc-troc.*

**C13:** *Lá na praia o vento tava fazendo vruuuu.*

**C14:** *O passarinho da tia Ivanete fala.*

**P1:** *Um passarinho falante. Que legal! Vocês sabem como se chama esse passarinho?*

**C8:** *Como, tia P1?*

**P1:** *Ele se chama papagaio.*

**C17:** *Por que, tia?*

**P1:** *Porque ele repete tudo o que falamos.*

**C6:** *A mamãe tem um galinho e ele faz corococó.*

**C21:** *O meu gatinho mia.*

**P1:** *Que legal, crianças, vocês têm animais em suas casas. Isso é muito legal, pois os animais também são nossos amigos.*

(Jardim da UEI)

As crianças relataram o que viram, ouviram e perceberam nesse momento no jardim. Relacionaram ainda essa experiência a outros conhecimentos, como as lembranças de outros sons (latido do cachorro, som da bicicleta, vento da praia) e suas experiências com animais que fazem parte da convivência familiar.

A riqueza de detalhes na fala das crianças demonstra o prazer que tiveram em estar em contato com a natureza. Isso também revela a importância de proporcionar-lhes um contato direto com a natureza, permitindo que elas explorem, observem, toquem, sintam, ouçam, cheirem elementos do meio ambiente, a partir dos diversos sentidos. Explica Tiriba (2006, p. 10):

[...] as vivências ao ar livre, os passeios no entorno podem ser entendidos como possibilitadores de aprendizagens de corpo inteiro, em que são incluídas a atenção curiosa, a contemplação, as sensações, as emoções, as alegrias! São aprendizagens que se realizam aqui e agora [...]

Com efeito, precisamos oferecer esses momentos às crianças, levando-as a ter contato direto com a natureza, pela via das experimentações, das conversas ou de observações.

A conversa adiante representou um momento muito importante, pois umas das crianças da turma raramente participava dos diálogos com o grupo, apesar dos

incentivos. As demais crianças referiam-se a ela como “a menina que não fala”, e isso sempre incomodou a professora. Sabemos que “[...] de alguma maneira, todas as crianças falam, mesmo quando ficam em silêncio” (DEMARTINI, 2011, p. 18). As mais variadas formas de linguagens das crianças precisam ser percebidas e valorizadas. Contudo, a professora sentia necessidade de explorar a linguagem oral dessa criança, e por isso, buscou mecanismos de envolvê-la no diálogo durante a roda de conversa.

Um dia, apareceu um besouro na sala de atividades, o qual era observado atentamente por essa criança antes do momento de roda. A professora levou então esse inseto para a roda de conversa dentro de uma garrafa de plástico transparente, com o intuito de fazer com que essa criança (identificada abaixo como C21) pudesse dialogar. Colocou o besouro no centro da roda para provocar as falas:

[...] **P1:** Vocês devem estar curiosos para saber pra que é este inseto, o que ele tá fazendo aqui, o que eu vou fazer com ele, não é mesmo? Pois bem, esse inseto pertence à C21, ela o achou lá no canto da sala de aula sozinho. Acho que ele é amigo dela.

**C8:** É um besouro, C21?

**C21:** [sacudiu a cabeça concordando que sim]

**C2:** O que ele come, C21?

**C3:** Ele é teu amigo?

(Sala da turma)

Nesse momento, as crianças buscaram conversar com a C21. Em meio a perguntas, ela apenas olhava para os colegas e para as professoras como se estivesse esperando que elas falassem em seu lugar. Por alguns longos minutos, continuou em silêncio, somente olhando para as demais crianças e para as professoras. Para romper aquele silêncio, a professora incentivou-a a dizer para os seus colegas o que sabia do seu novo amigo:

**P1:** Você pode responder, C21. Conta para os seus colegas o que você sabe do seu amigo besouro.

**C1:** É C21, conta logo.

**C21:** Ele come formiga.

**C8:** Que nojo!

**C2:** Onde ele mora, C21?

**C21:** Na árvore.

**C2:** Onde tu conheceu ele?

**C21:** Lá na árvore de maracujá da vovó.

**C8:** O que ele tá fazendo na creche?

**C21:** Eu trouxe ele.

**C1:** Eu sei, tu trouxe na tua mochila, né?

**C21:** Foi.

**C5:** Eu tenho um bicho igual a esse lá em casa.

**C11:** Eu também tenho um.

**C3:** Tu deixa eu levar ele, C21?

**C2:** Tu me dá ele, C21?

**C22:** Eu quero ele, posso levar, C21? [...]

**P1:** Hoje vocês conheceram um inseto que é amigo da C21, e ela trouxe ele para que vocês conhecessem. Agora eu vou devolver o besouro pra ela e amanhã eu e a P2 queremos saber quem é que tem um bicho assim como a C21 tem, e queremos saber o nome dele também, combinado? [As crianças concordaram com a proposta].

(Sala da turma)

O olhar sensível da professora da turma em relação à criança que tinha dificuldade em participar das conversas foi importante para que buscasse meios de envolvê-las nos diálogos. Dessa forma, a professora, ao levar o besouro para a roda, provocou o envolvimento da menina com todos os que estavam na roda. C21 conversou com os colegas, criou uma história em volta do inseto, ao qual atribuiu a condição de amigo, fazendo com que as demais crianças se aproximassem dela para saber detalhes do aparecimento desse inseto.

Essa conversa leva-nos a refletir sobre a importância da busca de meios para envolver as crianças no diálogo. Nesse sentido, concordamos que “a roda de conversa se torna uma atividade desafiante para o adulto que proporciona a sua dinamização” (ANGELO, 2007, p. 61).

Os relatos sobre as experiências com a natureza indicam que precisamos defender uma pedagogia que amplie as possibilidades de integração com a natureza. De acordo com Tiriba (2006, p. 14), “[...] ninguém será capaz de amar o que não conhece; ninguém será capaz de preservar uma natureza com a qual não convive [...]”.

É valioso proporcionar às crianças o contato com os elementos naturais, contribuir para que elas convivam com eles. A escola precisa oferecer uma proposta de trabalho que possibilite a ampliação dos conhecimentos de cada criança sobre o meio ambiente.

### Categoria 3: Experiências do grupo familiar

Nos diálogos, as crianças relataram experiências que tiveram em suas famílias. Indicaram ainda que aquelas experiências vivenciadas no espaço escolar estendem-se ao âmbito familiar.

Para a roda de conversa destacada a seguir, existia a proposta de apresentar às crianças a “árvore da amizade<sup>6</sup>” e a “identificação da letra inicial de cada nome”. Ao iniciar a roda, as crianças já começaram a falar sobre a história “O leão e a formiga”, contada no dia anterior, como mostra o recorte abaixo:

**C2:** *Eu contei a história pro papai e ele gostou muito.*

**C23:** *Eu achei uma casa de formiga perto de casa.*

**P1:** *Que interessante, C23, conta para nós como era esse formigueiro.*

**C23:** *Ele era pequeno, tava perto da porta, aí eu mostrei pro papai e disse pra ele não mexer na formiga que ela morde e dói muito.*

**C17:** *Eu vi um cachorro.*

**P1:** *Muito bem, crianças, estou vendo que vocês observaram muitas coisas. Você sabe me dizer, C17, qual era a cor do pelo desse cachorro que você viu?*

**C17:** *Era preto igual o da vovó.*

**P1:** *Será que existem somente cachorro com pelo preto, crianças?*

**C9:** *Não, em casa tem um marrom.*

**C5:** *Eu tenho um amarelo.*

**C10:** *Eu tenho um pintadinho, é o dálmata que o papai disse.*

**C8:** *Não tem cor dálmata.*

**P2:** *Dálmata não é uma cor, crianças, mas uma raça de cachorro, ou seja, um tipo de animal que nasce com o pelo branco e com algumas bolinhas pretas. Então a cor desse cachorro é branco e preto.*

(Pátio da UEI)

6 Árvore contendo os nomes de todas as crianças da turma.

Observamos nessa roda que as crianças conduziram o diálogo para um assunto que foi explorado em dia anterior e que ainda era interessante para elas. Trouxeram para esse momento outras informações, as quais também foram valorizadas a fim de favorecer a livre expressão.

Segundo Angelo (2007, p. 63), “a criança, como sujeito de voz, na relação dialógica com o outro vai se constituindo também como sujeito que se produz na linguagem e que também a produz, na medida em que apreende o mundo e que o reinterpreta por suas ações”. Dessa forma, é de suma importância estimular as crianças a expor suas ideias, seus pensamentos, suas experiências e a participar do diálogo com os outros.

A seguinte conversa retrata a expressividade de um dos meninos em relação às experiências em sua família:

**C2:** *Eu vi um tubarão grandão, aí eu peguei o celular do meu irmão e tirei uma foto do tubarão.*

**P1:** *Que legal, C2, e você mostrou pro seu pai com sua mãe?*

**C2:** *Não, porque a mamãe trabalha muito.*

**P1:** *E o seu pai, você mostrou pra ele?*

**C2:** *Ele tava trabalhando, P1, e ele chega muito tarde, e chega muito cansado e nem fala comigo.*

**P1:** *O teu pai trabalha muito, C2. E a sua mãe, por que você não foi falar com ela?*

**C2:** *Ela diz pra mim ir dormir que ela tá cansada. Eu mostrei só pro meu irmãozinho. O meu irmão me emprestou o celular dele pra mim tirar a foto.*

**P1:** *Sabe, C2, o teu pai e a tua mãe trabalham muito e quando chegam em casa estão cansados demais, mas eles te amam muito. Vamos combinar uma coisa, amanhã você traz a foto pra gente ver, tá bom?*

**C2:** *Tá no celular do meu irmãozinho, mas ele leva pra escola dele.*

**P1:** *Não tem problema, C2. Outro dia a gente vê.*

(Praia ao lado da UEI)

Observamos nessa roda de conversa que o fato de ter visto e fotografado um tubarão foi tão significativo para C2 que desejou compartilhar a situação com alguém. Contudo, em família, conversou apenas com seu irmão sobre o tubarão. Ao perceber que essa criança demonstrou tristeza em não poder compartilhar essa experiência com seus pais, a professora incentivou-a a contar o que viu para o grupo de crianças e, ao mesmo tempo, estimulou-a a compreender a dificuldade de seus pais.

Ao longo de muitas rodas de conversas, constatamos que esses momentos são primordiais para conhecer as crianças e suas interpretações. A prática docente nesses momentos também representou um aprendizado para saber ficar à disposição das crianças, como pontua Goulart (2006, p. 60): “[...] é importante que a professora se coloque disponível para as crianças”, dando significado para suas ações, dando forma aos pensamentos, dinamizando e proporcionando modificações importantes para todos que participem da relação ensino-aprendizagem”.

No diálogo abaixo, outra criança expõe sua experiência familiar:

**C8:** *A senhora sabia que a linha da pipa serve pra costurar roupa?*

**P1:** *É mesmo, C8? E quem te falou isso?*

**C8:** *A mamãe, tia, ela tava costurando o meu short, aí eu não tinha linha pra minha pipa, aí a mamãe tirou um pedaço da linha dela pra mim.*

**P1:** *Muito bem, C8, a gente também pode empinar pipa com linha de costura [...]*

(Pátio da UEI)

O relato da criança mostra a riqueza do afeto e do cuidado de sua mãe ao ceder um pedaço da linha de costura para que pudesse empinar a pipa. A fala indica também a “descoberta” da criança de que a linha da pipa também serve para costurar. São detalhes do cotidiano que revelam as sutilezas das interpretações das crianças.

A roda abaixo versava sobre a confecção dos paineiros juninos, que as crianças também associaram às suas vivências cotidianas:

**C5:** *P2, por que a senhora trouxe esses paineiros?*

**C14:** *Pra pegar camarão, C5 [falou rindo].*

**P2:** *Esses paineiros, eu trouxe para enfeitarmos eles, para enfeitar a nossa escola, pra ficar bem bonita para a nossa festa junina.*

**C15:** *O meu tio pega peixe com o paineiro.*

**P1:** *É mesmo, C23? E os paineiros servem só para pegar peixe e camarão, crianças?*

**C2:** *Não, vem banana nele.*

**P1:** *É mesmo, C2? E como você sabe disso?*

**C2:** *É porque eu vi lá no mercadinho quando eu fui com a mamãe.*

**C8:** *A mamãe pega caranguejo no paineiro.*

**C12:** *Tem muita banana no paineiro lá em casa.*

**C4:** *A mamãe usa o paineiro pra guardar carvão.*

**C8:** *A minha vó Ana sabe fazer paineiro, tia, pra pegar camarão.*

**P1:** *Que legal, C8! Crianças, existem vários tipos de paineiro. Tem aquele que a gente usa pra pegar camarão e peixe, tem aquele que é colocado a banana, o abacate, o abacaxi, e outras frutas. Mas se vocês observarem, esse paineiro que a tia P2 trouxe é o paineiro de colocar banana, ele é diferente do paineiro que a vó do C8 faz para pegar camarão [...].*

(Pátio da UEL)

Os relatos demonstram os usos dados ao paineiro pelo grupo familiar das crianças, cujas experiências também estão baseadas na cultura local. Goulart (2006, p. 54), ao se referir ao processo de aprendizado da criança, diz: “Aprende-se a partir do que o grupo já sabe, na tomada de decisões, na convivência diária, nas discussões, na participação dos ritos próprios da cultura, na capacidade de utilizar, criativamente, os recursos disponíveis na construção de relações”.

Sendo assim, ao valorizarmos o conhecimento que as crianças trazem de casa, contribuímos para que elas aprendam ainda mais sobre sua cultura. Observamos que as perguntas feitas às crianças ampliavam os assuntos pautados, possibilitavam-lhes apresentar suas experiências e suas interpretações. Desse modo, é importante que o professor não apenas dê respostas, mas também provoque as respostas das crianças, incentivando-as a compartilhar suas percepções.

Em suma, este diálogo novamente mostrou que “as crianças estão ligadas ao mundo muito mais do que pensamos, captam sua essência, sentem-se atraídas pelas atividades adultas, sem deixar de criar um mundo simbólico que alimenta seu imaginário” (MULLÉR; REDIN, 2007, p. 20). Por isso, é fundamental o exercício de escuta das crianças, sobretudo nas instituições de Educação Infantil, onde se convive diariamente com elas e pode-se então aprender todos os dias com elas.

## POR ÚLTIMO...

O trabalho com a roda de conversa enriquece o fazer pedagógico. Lança também ao professor inúmeros desafios para a condução desses momentos: o professor deve organizar o espaço onde a roda ocorre; gerir as diferenças de opiniões, as interações

no grupo, aprender a falar e a escutar, buscar respostas para as indagações e provocar outras, de modo a ampliar os aprendizados.

O estudo aponta que é importante despertar nas crianças o desejo de estar nos momentos de roda e aguçar sua vontade de dialogar, de interagir e de conhecer seus colegas e professores por meio de troca de experiências.

Compreendemos, a partir deste estudo, que a proposta pedagógica deve possibilitar às crianças espaços privilegiados de diálogo, para que elas expressem e compartilhem suas experiências e ainda construam outras, em momentos aconchegantes e inspiradores.

A roda de conversa também se mostra imprescindível para aproximar todos no grupo – adultos e crianças –, que aprendem que a conversa é tão importante para a vida como a água, a farinha e o amor, como já anunciava o poeta Thiago de Mello.

## REFERÊNCIAS

- ANGELO, A. O espaço-tempo da fala na educação infantil: a roda de conversas como dispositivo pedagógico. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (Org.). **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas, SP: Papirus, 2007. p. 53-65.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BORGES, G. S.; FLORES, M. L. R. Organização dos espaços por ambientes de aprendizagens: potencialidades para a ação educativa na educação infantil. In: FELIPE, J.; ALBUQUERQUE, S. S.; CORSO, L. V. (Orgs.). **Para pensar a educação infantil: políticas, narrativas e cotidiano**. Porto Alegre: Evangraf: UFRGS, 2016. p. 161-181.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2009.
- DEMARTINI, Z. B. F. Diferentes infâncias, diferentes questões para a pesquisa. In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.
- FIGUEIREDO, A. M. Memórias da infância na Amazônia. In: PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 639-720.
- FINCO, D. Educação infantil e gênero: meninas e meninos como interlocutores nas pesquisas. In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011.
- FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M. A. (Org.). **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. cap. 11.
- GOULART, M. I. M. A criança e a construção do conhecimento. In: CARVALHO, A.; SALLES, F.; GUIMARÃES, M. (Orgs.). **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. p. 51-72.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- MÜLLER, F.; REDIN, M. M. Sobre crianças, a infância e as práticas escolares. In: REDIN, E.; MÜLLER, F.; REDIN, M. M. (Orgs.). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007. cap. 1.
- PARÁ. Secretaria de Estado de Planejamento Orçamento e Finanças. **Estatística Municipal**: Belém. Belém, 2008.
- SILVA, V. L. N. Os estereótipos racistas nas falas de educadoras infantis: suas implicações no cotidiano educacional da criança negra. 2003. 107 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2003.
- TIRIBA, L. Crianças, natureza e educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu. **Anais....** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gto7-2304.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.