

A roda da conversa na educação infantil: instrumento de silenciamento ou amplificação da voz da criança?

The wheel of conversation in early childhood education: whisper instrument amplification or the voice of the child?

Regina Broco Lima da Silva^{*1}, Norma Silvia Trindade de Lima^{**2}, Renata Sieiro Fernandes^{*3}

^{*}Centro Universitário Salesiano de São Paulo, UNISAL, Americana-SP, Brasil

^{**}Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas-SP, Brasil

Resumo

O artigo reflete sobre o silenciamento e/ou a amplificação da voz da criança por meio da roda da conversa como instrumento pedagógico no espaço da educação infantil. A metodologia adotada é qualitativa e as técnicas de construção de dados são: a observação participante em uma escola particular, a observação total em um Centro de Educação Infantil - CEI -, diário de campo, entrevista semiestruturada, e desenhos de crianças. A análise dos dados se baseia em Oriolo, Siste, Larrosa, Kohan, entre outros. Os dados permitem afirmar que o educador no espaço de educação infantil, ao se desprender de movimentos rígidos e deterministas, favorece que a criança se constitua como sujeito ativo. A roda da conversa como instrumento pedagógico colabora com a singularização ao amplificar a voz da criança ao mesmo tempo em que potencializa e fomenta práticas democráticas e de escuta qualificada e responsiva. Desta forma, permite rever pensares e fazeres no espaço educativo para além da educação infantil (0-6 anos), contribuindo para a educação da infância (0-10 anos).

Palavras-chave: Educação infantil. Infância. Roda da conversa.

Abstract

The article reflects about silencing and/or the amplification of the childrens' voice through the conversation circle as an educational tool in the space of early childhood education. The methodology is qualitative and data construction techniques are: participant observation in a private school, the total observation in an early childhood education center - CEI⁴ - diary of field, semi-structured interviews and childrens' drawings. Data analysis is based on Oriolo, Siste, Larrosa, Kohan, among others. The study allows to affirm that the educator in a children education space, when freed from rigid and deterministic movements, leads the child to be an active subject. The talk wheel as a pedagogical tool collaborates with singularization when it amplifies the child's voice and also when it potentiates and disseminates democratic practices and provides the exercise of qualified and responsive listening. Besides, it allows

¹ Pedagoga, mestre em Educação (Unisal), docente na educação infantil da Prefeitura Municipal de Campinas/S.P.; Coordenadora Pedagógica de Polo (Ead) do Centro Universitário Internacional (Uninter), Campinas/S.P. E-mail: rebroco@gmail.com

² Psicóloga, mestre e doutora em Educação (UNICAMP); docente da Faculdade de Educação da UNICAMP, Departamento de Ensino e Práticas Culturais (DEPRAC). E-mail: normatrindade13@gmail.com

³ Pedagoga, mestre, doutora e pós-doutora em Educação (UNICAMP) e docente do programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). E-mail: rsieirof@hotmail.com

⁴ In Portuguese: Centro de Educação Infantil.

to review ways of thinking and doing in the educational space beyond childhood education (0-6 years), but contributing to the education of children (0-10 years).

Keywords: Children's education. Infancy. Conversation circle.

Introdução

Nas mais recentes produções teóricas sobre a infância, a criança é concebida como sujeito histórico, de conhecimentos, de sentimentos, de pensamentos e opiniões, que produz cultura. Neste sentido, nota-se a intenção de olhar e escutar as crianças na contemporaneidade, por meio de contribuições de outras áreas do conhecimento, distanciando-se de concepções que entendem o público infantil e a categoria infância como um período etário, baseando-se no desenvolvimento psicológico, ainda que seja uma categoria social e geracional. Dessa forma, compreende-se que a roda da conversa, instrumento pedagógico presente nos espaços-tempos da Educação Infantil, vem ao encontro de tais concepções, atendendo aos princípios de respeito, escuta, argumentação, nitidez na expressão e comunicação, organização e planejamento coletivos.

Ao longo dos tempos tem havido mudanças crescentes na maneira de conceber, se apropriar e dar direcionamento tanto às discussões quanto às ações e encaminhamentos parteados na roda da conversa por parte das crianças, deslocando-se o foco do adulto-educador (FREIRE, 1996; SINGER, 2010).

A problemática que embasa as reflexões deste artigo é o silenciamento e/ou amplificação da voz da criança, de 3 a 6 anos, por meio da roda da conversa como instrumento pedagógico nos espaços-tempos da escola. Desta forma, é possível perceber se e como a criança vai produzindo-se sujeito ativo na relação com os pares e com o/a educador/a, por meio de situações que favorecem e não inibem esta possibilidade.

Os objetivos são: apresentar o princípio orientador da roda e da roda da conversa como instrumento pedagógico presente na Educação Infantil e analisar as possibilidades de ampliação da participação e do posicionamento da criança ou de seu silenciamento.

Anteriormente às formações circulares utilizadas em manifestações culturais e educativas, as rodas já existiam como forma privilegiada de organização dos agrupamentos humanos em períodos remotos da história da humanidade. De prática nômade, os agrupamentos humanos viviam da caça, da pesca e da coleta de frutos encontrados no percurso da caminhada. O sedentarismo e a descoberta do fogo marcaram decisivamente a vida coletiva, permitindo o aquecimento do ambiente, a congregação e a distribuição dos sujeitos dos grupos ao redor da fogueira. Ao mesmo tempo que o calor aquecia os corpos e que a luz projetava as silhuetas nas paredes, o fogo agia como um convite para a narração e a escuta de fatos e de acontecimentos por meio de gestos, sons e desenhos nas cavernas, o que fortalecia o sentimento de pertencimento e coesão de grupo. (SILVA, 2016, p. 44)

Oriolo (2015, p. 126) apresenta outras características atribuídas ao círculo: “[...] tem o centro como organizador e ponto de conexão; não tem ponta, primeiro ou último lugar; todos olham para o centro, veem-se, estabelecem contato, que pode ser de estranhamento, de alteridade, de equidade ou de pertencimento”.

A relação dos grupos humanos com as formas circulares parece ser mais íntima ainda, considerando-se que, mais que gerar proximidades e interações, funda os sujeitos

e participa da constituição de suas subjetividades. As formações circulares permitem posturas de introspecção, ou seja, os olhares e escutas que captam sentimentos, palavras, gestos, ao serem absorvidos geram pensamentos sobre si, sobre maneiras diversas de viver e agir, promovem autoconhecimento e conhecimento do outro, de subjetividades, de modos de interpretar e de agir no mundo.

A escuta do outro, da experiência alheia, que é passível de ser compartilhada, se por um lado favorece a interiorização, por outro provoca expressões e evocações por meio de ativação e do trabalho da memória, gerando relatos e narrativas que se exteriorizam e se socializam em um processo que cria relações entre interior e exterior e interações entre o eu e os outros.

A formação circular cria movimentos antagônicos, opostos e complementares, de concentração e de dispersão, de fala e de escuta, de silêncio e de ruídos, que tensionam e harmonizam, permitindo haver diálogo, conversa, amplificação de ideias e pensamentos, bem como de constrangimentos, impedimentos, cortes, silenciamento de ideias e pensamentos. Neste movimento em que são construídas subjetividades, também vão se constituindo os sujeitos na relação com a experiência coletiva.

Sendo assim, a disposição circular pode tanto ter a conotação de fluidez, diálogo, conversa, como também de controle e disciplina, partindo do princípio de que é possível, com o olhar e a escuta, acompanhar gestos e expressões, reprimir movimentos, intervir impedindo, e gerar repressão e opressão.

Foucault (1987) identifica no *Panóptico* de Bentham, a estrutura arquitetônica que consagra o princípio do controle e disciplina, a construção perfeita para inibir comportamentos e ações não desejadas, sob a vigilância de alguém ou de um suposto alguém:

[...] na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções — trancar, privar de luz e esconder — só se conserva a primeira e suprimem-se as outras duas. A plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha. (FOUCAULT, 1987, p. 223-224).

Não necessitando do uso da força, o sistema vale-se do controle e do poder de vigia sobre os corpos, graças ao seu método de observação, como uma máquina que conta com a vigilância que assegura o seu funcionamento imediato de acordo com o que é desejado. Tal controle disciplinar está presente em instituições (de cura ou alívio psíquico, de ressocialização e de educação) como hospícios, prisões e escola.

As relações são mediadas por instrumentos, estratégias e dispositivos - máquinas de fazer ver e de fazer falar (FOUCAULT, 1987) - que ora provocam opressão, ora favorecem liberdade, ora retração, ora expansão, ora emudecimento, ora enunciação amplificada e isso em virtude constitutiva da dualidade.

O círculo também pode indicar movimentos “no sentido de vida”, de resistência, luta e ressignificação mais relacionados à “[...] expressão de culturas, de estabelecimento de olhares [...] possibilidade do encontro de grupos e comunidades [...] celebração”, como aponta Oriolo (2015, p. 130).

A forma circular que está presente na roda:

[...] pode ser entendida como forma de transmissão dos saberes e conhecimentos, o encontro de gerações e culturas, a rememoração da história de comunidades e grupos para a apropriação e ressignificação da cultura. Essa forma circular representa, muitas vezes, a essência de um trabalho coletivo que se efetiva por meio de comunidades. (ORIOLO, 2015, p. 130).

A roda apresenta princípios democráticos, permitindo, portanto, ao permitir relações horizontalizadas, distribuição do poder entre os participantes, autonomia, liberdade de expressão e de escuta. Deste modo, é utilizada como estratégia pedagógica nos espaços-tempos da escola, inclusive da Educação Infantil, em pedagogias participativas e ativas, que se contrapõem à pedagogia tradicional, transmissiva.

Nas pedagogias postas em prática pelo Movimento Escola Nova, nos anos 1920 (com Montessori e Freinet), na pedagogia Waldorf com base na antroposofia de Rudolf Steiner e no Lar das Crianças, experiência educativa de Janusz Korczak, bem como nas escolas democráticas e libertárias dos anos 1857 até os anos 1960 (SINGER, 2010), a roda e as assembleias são modos presentes para a construção de diálogos e a formação de sujeitos participativos e ativos, responsáveis pelas decisões e encaminhamentos para os problemas enfrentados conjuntamente.

Também a roda está presente em práticas educativas com adultos, especialmente denominada de roda de conversa por Freire (1996) e nas práticas com crianças fora da escola, no campo da educação não formal, como no Programa Curumim do SESC-SP (ORIOLO, 2015). Há que se considerar ainda que práticas de rodas de conversa podem acontecer e promover estes princípios sem necessariamente estarem na disposição circular.

Nos espaços educativos, podem-se observar organizações de roda da conversa em que o adulto-educador aponta para a criança que deve falar sobre o assunto escolhido por ele, seguindo, inclusive, um sentido ordenativo horário, desconsiderando o desejo da criança em querer ou não se manifestar e se expor.

Desta forma, o princípio democrático da roda não é respeitado, apenas o que se assegura são o formato e a disposição circulares, o que permite a ampla visibilidade de todos para fins de controle e de exercício unilateral e vertical de poder e autoridade. A possibilidade de troca de assuntos eleitos pelas crianças e de repertório cultural e simbólico, o aprendizado da escuta e o posicionamento espontâneo são abafados.

Sendo tais atitudes desvalorizadas, cria-se uma apatia por parte da criança por não se sentir incluída; por não se apropriar deste espaço coletivo; pela ausência de valorização de suas vivências, sentimentos e descobertas. Outras crianças falam assuntos aleatórios e desconectados em relação às outras falas, em uma tentativa de

se manifestar de alguma forma e de buscar escuta, mas a isso, o adulto-educador, focado em si e em sua autoridade, não dará importância e significado positivo.

A tentativa de conhecer e de buscar contrapontos entre o circular e as rodas de conversas realizadas nos espaços educativos com crianças permite refletir sobre possibilidades de controle e silenciamento, mas também de interação, incorporação, integração e convivência pelas diferenças com amplificação de vozes e escuta qualificada.

Desenvolvimento

Ao eleger o tema roda da conversa, buscou-se escolas que priorizassem tal prática e a realizassem cotidianamente com crianças com fins de seleção para o *locus* da pesquisa. Para tanto, foram elencados critérios para escolha dos campos empíricos: que houvesse a realização diária da roda da conversa com turmas de crianças de 3 a 6 anos; que houvesse o aceite consensual da escola, das professoras e auxiliares na participação da investigação; bem como das crianças para a realização das observações participantes.

A pesquisa, dessa forma, tem cunho qualitativo, descritivo e interpretativo com trabalho de campo empírico e o acompanhamento de rotinas em dois espaços de educação infantil com os sujeitos envolvidos.

O trabalho pretende ser qualitativo, tendo em vista que prioriza a linha de pesquisa denominada interacionista, distanciando-se dos posicionamentos positivistas. Há uma intenção de “olhar de dentro”, como afirma André (2001, p. 14), “[...] trabalhos em que se analisa a experiência do próprio pesquisador”, com a postura de interpretar a própria experiência do pesquisador, ligado ao interesse de fazer comparações com outra realidade, ampliando as possibilidades de reflexões, aproximações e distanciamentos, sempre com abertura ao novo que emerge do campo das relações e dos sujeitos.

Os *Locus* da pesquisa escolhidos foram uma escola da rede particular e um Centro de Educação Infantil (CEI), da rede pública, na cidade de Campinas-SP.

Os sujeitos adultos participantes foram: três educadoras, sendo uma delas a pesquisadora-educadora (atuante no CEI), a educadora Maria⁵ responsável pela turma, a auxiliar de sala Joana (na escolar particular), e os sujeitos crianças totalizaram 23, sendo 17 do CEI e 6 da escola particular. A escolha das crianças se deu pelas participações em momentos de roda e também pelo aceite em representar pelo desenho a roda da conversa.

Uma das técnicas de construção de dados foram as observações participantes realizadas na escola particular durante o período de abril a junho e as observações participantes totais no CEI, que aconteceram de julho a setembro, ambas em 2015.

As observações participantes (presença explícita no grupo, participação na rotina e organização de roteiro estruturado que orientou os sentidos) ocorreram com a frequência de uma ou duas vezes por semana, no contraturno do trabalho da pesquisadora, sempre na mesma turma. Já a observação participante total (demarcada pelo fato de já se pertencer ao grupo pesquisado uma vez que é o local de trabalho da

⁵ Nome fictício, assim como todos os demais, utilizado para preservar a identidade original dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

professora pesquisadora) foi realizada diariamente durante todo o período apontado anteriormente.

Os registros das observações foram feitos em diários de campo, focalizando as características dos grupos de 3 a 6 anos em ambos os espaços, as rotinas, as maneiras como se organizavam para a realização da roda da conversa e as possibilidades que esses momentos ofereceram de participação maior ou menor das crianças na relação com os pares e com a educadora.

Outra técnica para a construção de dados foi a entrevista semi-estruturada realizada com a Maria e a realização de desenhos por parte das crianças sobre a roda da conversa.

Observar as práticas pedagógicas com olhar de pesquisadora, buscando certo distanciamento e estranhamento do que é familiar como educadora, provoca deslocamentos, indicando que não há maneiras únicas de atuar no espaço educativo infantil e que as práticas podem e devem ser revistas sob a perspectiva das crianças. Observar a maneira como a educadora Maria conduz a roda, faz refletir sobre as possibilidades de as crianças assumirem a condução da conversa com suas inquietações e curiosidades, ao invés da educadora seguir uma lista de afazeres constantes do planejamento prévio para esse momento, que podem silenciar a criança que chega com inquietações, desejos, necessidades e vontades.

Como afirma Siste (2003, p. 85), “[...] a dinâmica das rodas é estabelecida de acordo com as necessidades da turma”, cabendo ao professor uma escuta atenta, sensível e qualificada para as dinâmicas que se fazem nas situações e momentos cotidianos. Muitas vezes, há tantas tarefas criadas a partir da perspectiva do adulto-educador a serem cumpridas na roda que a novidade, a surpresa, o inesperado, o desconhecido que as crianças levam se perdem em meio ao cumprimento da rotina que são importantes, mas não preponderantes.

Permitir o surgimento e a inclusão de imprevistos, haver abertura e flexibilidade por parte do adulto-educador é um modo de amplificar a voz da criança, considerando que as novidades devem ocupar os primeiros momentos, porque, como afirmou Roberto, uma criança do CEI: “Quando eu penso e demoro pra falar, eu esqueço. Aí, depois, falo outra coisa”. Nesta fala, a criança mostra que havia algo para ser dito, mas que acabou sendo esquecido e que, talvez, o que tenha dito, posteriormente, fosse um comentário sobre o que alguém falou, tendo preterido a sua necessidade.

A roda da conversa é uma prática política, podendo estar alinhada ao sentido que discutem Guattari e Rolnik (2010, p. 39):

Uma prática política que persiga a subversão da subjetividade de modo a permitir um agenciamento de singularidades desejanças deve investir o próprio coração da subjetividade dominante, produzindo um jogo que a revela, ao invés de denunciá-la.

A fala está na “ponta da língua” das crianças assim que chegam ao espaço educativo e fatos e acontecimentos, dúvidas e perguntas parecem querer escapar pela boca. É possível ver nos olhos das crianças a vontade de contar algo logo que chegam e se encontram umas com as outras, ou pelo aviso de algumas delas quando dizem “hoje tenho ótimas novidades para a roda”, ou então, “tenho uma novidade muito

triste”, o que deixa transparecer a expectativa que têm pela chegada desse momento de socialização.

De acordo com Siste (2003, p. 90), “[...] quando as crianças contam suas novidades, elas trazem elementos de sua rotina e vida fora da escola para a turma”, se constituem e se fortalecem como sujeitos nos espaços educativos, pois, seus pensamentos, desejos e sentimentos são considerados e compartilhados com todos os outros. Falar e ouvir o outro provoca reverberações do que cada um diz, gerando e ampliando pensamento e considerações acerca de si, do mundo e de suas percepções e experiências. Como diz Siste (2003, p. 90), o fundamento da relação afetiva que vai se construindo entre todos permite a cada criança tomar “consciência da diversidade cultural existente”, assim como “se liberar de e/ou desdramatizar algumas situações”; ao mesmo tempo que une as pessoas afetivamente, alimenta sentimentos de aceitação e de pertencimento ao grupo.

Desta forma, vão se construindo “processos de subjetivação”, como afirma Larrosa (2008), que permitem possibilidades de vida interferindo nas potencialidades e nas experiências do sujeito ativo, o que favorece a singularização. Singularizar-se tem a ver com a possibilidade de tornar-se outro, fazer-se diferente, conforme os afetos movidos nas/pelas experiências, escapando de padronizações e fixações alienantes.

As percepções oriundas das observações do campo empírico conduzem a movimentos introspectivos de autorreflexão sobre a prática educativa e a questionamentos sobre a maneira como é organizada a roda da conversa como instrumento, estratégia ou dispositivo pedagógico. Quando se aguçam o olhar e a escuta é possível perceber que, mesmo estando em uma roda de conversa, há outras rodas menores em que acontecem burburinhos. As crianças se reencontram mostrando que os espaços-tempo abarcam múltiplos acontecimentos, curiosidades, fatos assustadores, descobertas que necessitam ser expressas.

Quando, no espaço educativo, o sentar-se em círculo e o “bom-dia” abrem o início da conversa na roda, indicam para as crianças que “a roda vai começar” e isso deflagra movimentos internos de selecionar da memória (lembranças e esquecimentos), o que vai ser contado com a fala e o corpo todo, como mostra o trecho do diário de campo a seguir:

Maria começa a nos contar: “Meu gato tá com uma mania... quando ele vê gente com bastante carne aqui [mostra o braço próximo ao ombro], ele vai assim bem devagarinho [rasteja no chão para mostrar] e faz assim [mostra um movimento das unhas como se estivesse arranhando] e tira um pedacinho de pele da pessoa”. Eu pergunto: “Mas onde ele aprendeu isso?” Ela responde: “Na rua... Eu falo pra ele: Chano, não vai pra rua que você aprende coisa má com o ladrão, mas ele vai.” (DIÁRIO DE CAMPO, 17/5/2015).

A partir de um relato, de uma narrativa, muitos assuntos são engatilhados, iniciando processos de exposição e debate por meio dos quais cada criança emite sua opinião e/ou confronta suas vivências por meio de associações que faz espontaneamente, ou provocadas por questões de outras crianças ou do adulto-educador, como: quem mais tem animal de estimação? Quem não tem e gostaria muito de ter? Quem já teve um animal muito querido que morreu? Quais sentimentos brotaram no coração após a morte do bichinho querido? Situações cotidianas como essas são exercícios que

permitem lidar com opiniões contrárias, com ideias ou informações que instigam a repensar afirmações e a lidar com os sentimentos e emoções.

Para Siste (2003, p. 91):

A roda de conversa vai além de estabelecer simplesmente um momento de bate-papo com a turma, é um momento de incentivo ao exercício da cidadania, da democracia, do exercício de ouvir o outro e ser ouvido por ele também.

E ainda, segundo a autora (2003, p. 91), “[...] a roda de conversa é um instrumento fundamental na gestão de conflitos, pois se estimulam o tempo todo o diálogo, a troca de experiências e saberes”.

Pelas observações, percebe-se que há momentos de conversa coletiva entrelaçados com outros momentos que partem de trocas paralelas com a criança ao lado, o que não significa que se está desatento ou ausente da roda.

A potencialidade da roda da conversa emerge como um processo em que o adulto-educador se permite ser levado pelos movimentos vindos das crianças, garantindo espaço para o acontecimento ou para o devir.

Surpreendentes e imprevisíveis fluxos capazes de afetar e mover em direção a outros caminhos, não pensados e/ou programados, mas criados, na atualidade e reverberação dos encontros que acontecem na roda.

Deste modo, uma das capacidades da roda é a colaboração nos processos de constituição do/a educador/a, mas especialmente da criança como sujeito ativo, criando-se possibilidades de caminhos outros, inaugurados pelas infâncias subvertendo a hegemonia do adulto no espaço educativo.

Diferentemente das situações impostas pelo adulto apontando culpados, exigindo pedidos de desculpas ou impondo sanções ou interditando assuntos ou a vez, estabelecem-se processos nos quais cada criança fala de si, do quanto determinada situação a afetou, cabendo a ambas as partes buscarem soluções que contemplem os envolvidos e não só o adulto. O trecho abaixo, extraído do diário de campo do CEI, mostra uma situação em que uma criança, cuja mãe trabalha com costura, leva como presente para todos do grupo cones de plástico que antes continham linha. Incentivado pela educadora para que os distribuísse para todas as crianças, logo um diálogo começa a se formar:

- Isso é de pirata. – Disse Bianca ao posicionar o cone nos olhos tentando avistar ao longe.
- Eu também quero.
- Piratas do Caribe. Eu assisti.
- A gente pode fazer um mapa do tesouro.
- Como podemos organizar? O que mais tem um pirata? Fui lançando questionamentos, ao mesmo tempo em que me deixava envolver por várias propostas que se constituíam de forma coletiva.
- Aquele negócio no olho.

- Um chapéu assim. [Mostrando com gestos como deveria ser feito].
- Podemos fazer uma brincadeira de caça ao tesouro — disse Mateus. (DIÁRIO DE CAMPO, 28/5/2015).

A partir desta situação, nos dias seguintes foram organizadas várias brincadeiras envolvendo piratas e mapas do tesouro. As crianças desenharam o mapa e resolveram esconder alguns objetos no parque simbolizando os tesouros e, enquanto uma escondia o objeto, as demais, com o mapa nas mãos, tentavam encontrá-lo. Neste momento pode-se perceber a potencialidade da roda amplificando a voz das crianças quando, a partir de um objeto trazido de casa, foram criados debates, ideias, brincadeiras e aprendizagens.

As conversas sobre piratas continuaram por mais alguns dias, gerando inusitadas ideias e a ocorrência de dramatizações, movimentos envolvendo corpo e gesto, em que a criança, diferentemente do adulto, permite-se envolver por inteiro, porque só relatar não é suficiente, precisa-se do corpo. As demais crianças também não ocupam somente a posição de espectadoras, mas participam do que é instaurado e ajudam em sua composição fazendo com que o corpo todo narre ocupando o espaço-tempo. “O próprio da criança não é ser apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana, mas um reinado marcado por outra relação – intensiva – com o movimento” (KOHAN, 2004, p. 3).

No trabalho cotidiano foram confeccionados chapéus de piratas com folhas de jornal e o faz de conta ganhou espaço; uma das crianças levou um colete de tecido que ajudou a compor o figurino da brincadeira de pirata. Acolher as sugestões das crianças é uma maneira de conceber a infância no espaço educativo, enxergando-as e escutando-as como sujeitos ativos e capazes de proposições, argumentações e sugestões de mudanças, o que pode conduzir a uma maneira outra de conceber e realizar os fazeres educativos.

Quando os adultos-educadores abrem mão de tentativas de controle que enrijecem pensares e fazeres nos espaços educativos, deixa-se de querer transformar as crianças em seres padronizados, que se distanciam do que são hoje e agora, e inaugura-se outra forma de pensar e fazer educação infantil, despertando potencialidades criadoras.

Como diz Kohan (2004, p. 11),

[...] quem sabe possamos encontrar um novo início para outra ontologia e outra política da infância naquela que já não busca normatizar o tipo ideal ao qual uma criança deva se conformar, ou o tipo de sociedade que uma criança tem que construir, mas que busca promover, desencadear, estimular nas crianças, e também em nós mesmos, essas intensidades criadoras, disruptoras, revolucionárias, que só podem surgir da abertura do espaço, no encontro entre o novo e o velho, entre uma criança e um adulto.

Ao se perceber que “[...] a infância não é apenas uma questão cronológica: a infância é uma condição da experiência” (KOHAN, 2004, p. 3) cada adulto-educador pode se relacionar mais de perto com a criança em si, redescobrando-a, trazendo-a a tona. A cada movimento de escuta e de entrada e envolvimento nas invenções lúdicas das crianças, os adultos-educadores vivenciam o que se chama de infância.

Em um determinado dia de observação no trabalho de campo, houve uma situação em que uma criança contava um filme que havia assistido no cinema e o quanto isso a encantou. Ao narrar, falou das corujas que voavam muito alto e do quanto as aves conversavam. Em alguns minutos, era como se todos da sala estivessem numa floresta cercada por animais, em que todos experimentavam ser bicho. Passear pela floresta fingindo serem animais envolveu a todos, cada um foi escolhendo o bicho com que mais se afinava e logo começava a imitá-lo no jeito de andar, emitindo sons característicos. Observando o envolvimento e o grande prazer de todos na brincadeira que se formava, nas ações e intenções de cada um, o adulto-educador questiona o grupo sobre outras possibilidades de organização, ampliando ainda mais o faz de conta e o cenário de floresta introduzido pela narrativa infantil:

O que vocês acham da gente combinar de todo mundo trazer no dia do brinquedo⁶ um animal ou algo de floresta pra gente transformar a nossa sala? que muitos gostaram da ideia e já indicaram o que trariam, enquanto outras meninas que se envolviam mais nas brincadeiras de casinha e uso de maquiagens trazidas de casa não se empolgaram tanto. No dia do brinquedo, várias crianças trouxeram bichos de pelúcia e de plástico, outros que não haviam trazido nada lamentaram. perguntas ao grupo: Como vamos fazer? O que tem numa floresta? Várias respostas vieram: árvores, plantas, macaco, onça e tantos outros animais. Bruna sugeriu que encostássemos as mesas num canto; Pedro deu a ideia de desenhar o que estivesse faltando. Cada criança foi organizando uma parte: empurrando mesas, tirando cadeirinhas, pegando papel e lápis para desenhar. as árvores e espalhamos os animais e logo uma história começou. Bruna começou a dizer que naquela floresta havia caçadores que perseguiram os animais e que estes deveriam se esconder embaixo das mesas, que seriam as cavernas. Assim como as crianças, também um animal e me envolver pela brincadeira. Ao sinal do caçador se aproximando, ir para outro lado, e assim sucessivamente. De repente o caçador soltava um gás e todos dormiam, mas havia um animal que ajudava a todos. (DIÁRIO DE CAMPO, 1/5/2015).

Quando se faz uso das narrativas, permite-se que as singularidades e os modos peculiares de ver, sentir e interpretar o mundo sejam compartilhados, oferecendo aos ouvintes oportunidades de retomada das memórias, revendo e ressignificando o vivido e o sentido. Compõe-se um jogo por meio do qual todos os participantes são convidados a entrar no mundo complexo dos sentidos e significações que, longe de serem estáticos, adotam diferentes movimentações em um processo contínuo.

A importância das narrativas, segundo Prado e Ferreira (2014, p. 302), se dá quando,

[...] ao contarmos nossas histórias, estamos, de algum modo, procurando preservá-las do esquecimento, criando, inclusive, a possibilidade de elas poderem ser contadas de outras maneiras, em outros diversos espaços-tempo, abrindo brechas para reinterpretações e para outras novas histórias. Como já antecipou Walter Benjamin (1985), os múltiplos sentidos que são possíveis às narrativas se constroem nos olhares de outros, na relação com outras histórias.

⁶ Dia do brinquedo: proposta por meio da qual se elege um dia na semana para que cada criança leve um brinquedo de sua casa para o espaço educativo, permitindo ampliar brincadeiras e interações com os colegas.

Quando o adulto-educador permite aproximações com a criança buscando a participação e o envolvimento nas brincadeiras, estabelece-se uma relação de parceria e sintonia, de recuperação da infância no adulto, experimentando o devir-criança, acionando linhas de fugas que conduzem a lugares, tempos e relações outras com a criança de fora e a interna, instaurando trocas e provocando singularidades. A criança é inocência e esquecimento, um novo começo, um jogo, uma roda que gira por si mesma, um primeiro movimento, um sagrado “sim”. (NIETZSCHE, 2013, p. 43).

No outro *lócus* da pesquisa, os espaços e tempos educativos da escola da rede particular permitem observações diferenciadas das descritas até então, chamando a atenção por haver uma agitação maior das crianças, pois as argumentações, opiniões e sugestões delas parecem ter espaço garantido, gerando muitas trocas com os adultos, diferentemente do CEI, onde a exigência pelo silêncio e o manter-se sentado estão mais presentes.

O olhar e a escuta do pesquisador e seus sujeitos de pesquisa não buscam a realidade estática e pura, mas os movimentos que a permeiam em alguns momentos, e os que a atravessam em outros, em uma busca de conhecer os sujeitos e seu contexto, evitando preconceitos e visões preconcebidas, buscando aprimorar a “faculdade de intercambiar experiências” (BENJAMIN, 2012a), uma abertura para entrelaçamentos.

Em uma das observações realizadas nessa escola particular, todos estavam sentados em roda e duas crianças levaram de casa livros de histórias para serem lidos, entregando-os para a professora. Naquele momento, a dúvida seria se a professora faria a leitura na roda, uma vez que tinha sido apresentado pela criança naquele momento, ou se ela iria deixar a leitura para uma brecha no planejado do dia; ou para o momento intitulado “hora da história”.

Mas o que presencio em seguida é a professora fazendo a leitura do primeiro livro, uma história longa, mas a concentração é grande, todos muito atentos! Primeiro ela lê e depois mostra as figuras. Logo em seguida, pega a outra história. Surgem algumas perguntas no meio, como a curiosidade sobre um personagem, e algumas crianças arriscam uma resposta, mas logo retornam à escuta atenta. Em outro momento, questiono sobre a leitura dos livros, se isso sempre acontece na roda, e o que ela me responde é que às vezes, sim, e outras vezes não, mas que também acontece num momento específico da rotina. Isso me chama atenção! O livro trazido de casa é uma novidade da roda e tem a urgência de ser contemplado naquele momento, e não guardado para depois, o que vai ao encontro da necessidade da criança naquele instante, não só de quem trouxe o livro, mas dos amigos que são instigados pela curiosidade. O livro parece atrair muito a atenção dessa turma. (DIÁRIO DE CAMPO, 15/5/2015).

Percebe-se que a atitude de desprender-se de movimentos rígidos permite interlocuções com a criança. As situações relatadas mostram indícios de atitudes mais flexíveis e abertas às proposições das crianças por parte do adulto-educador, tendo em vista que surge um acontecimento inesperado que pode ser negligenciado ou acolhido pela professora. Na medida em que é acolhido, surgem outras proposições que se encadeiam no trabalho educativo. Aparecem posturas e ações que permitem outras relações com as experiências vividas e que são passíveis de serem compartilhadas, pois

[...] o narrador retira o que ele conta da experiência: da sua própria experiência ou da relatada por outros. E incorpora, por sua vez, as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes. (BENJAMIN, 2012b, p. 217).

Outra situação observada no outro *lócus* de pesquisa, no CEI, mostra o quanto de surpreendente tem a abertura para o inesperado e coloca o adulto-educador em uma atenção e escuta sensíveis para acolher e socializar o que chega de forma imprevista:

Crianças entrando, eu na porta da sala aguardando e dizendo um caloroso bom-dia a cada um, quando de repente avisto, ao longe, Beatriz com duas sacolas nas mãos parecendo muito cheias, mas do quê? Quando Beatriz passou por mim, não me contive e perguntei: “O que tem nas sacolas?” Ela fez um gesto para que eu me abaixasse, queria me falar ao ouvido: “Eu trouxe brinquedinhos que não queria para todo mundo”. Preocupada com a quantidade, indaguei: “Quantos tem?” Ela não sabia dizer e então fizemos a contagem. O número de presentes, que era como Beatriz os chamava, inclusive porque foram embrulhados um a um com papel de revista por ela e a irmã, era suficiente para todos. Quando nos acomodamos na roda, Beatriz foi logo explicando que tinha muitos brinquedos que não brincava mais, mas que estavam bons e que havia trazido um para cada criança, e logo começou a distribuir. Percebi que alguns gostaram muito, enquanto outros nem tanto, foi então que sugeri para que trocassem com o amigo, procurando observar se o amigo também queria fazer a troca. Gosto de propor situações que exigem organização e entendimento entre eles, evitando muitas atitudes de adultos que impõem ações e situações acreditando que a criança não tem condições de resolver. Fiquei observando os diálogos e as diferentes maneiras de cada um se colocar. Foi uma experiência muito interessante, pois no final todos ficaram satisfeitos e agradecidos a Beatriz, mas acredito que muito mais que um brinquedo, cada criança envolvida ganhou lições de sabedoria: dividir e doar o que não usa mais, conversar com o amigo sobre a possibilidade da troca, aceitando inclusive um não como resposta, fazendo da roda da conversa um espaço para trocas e aprendizados múltiplos. (DIÁRIO DE CAMPO, 29/4/2015).

Conjugando as observações e registros do diário de campo com as narrativas dos adultos-educadores, busca-se saber como estes consideram a roda da conversa em seu trabalho e que relevância pedagógica dão a ela. Desta forma, para além da perspectiva da pesquisadora, o olhar e a escuta da própria educadora colabora para relativizar interpretações e apresentar representações sobre a prática pedagógica na educação infantil.

O início da entrevista com uma professora apresenta narrativas sobre como a roda de conversa foi constituindo-se durante o ano letivo até chegar ao que era naquele momento e, se havia deslocamentos em relação ao trabalho educativo do ano anterior.

Pela narrativa, como um modo de retomar a memória e tomar conhecimento de algo, inclusive resignificando-o, a professora diz que o grupo contava com 7 crianças novas e 10 que já frequentavam o espaço educativo e, portanto, participantes de roda em anos anteriores, o que lhes conferia familiaridade com essa disposição. Diferentemente dos novos, os mais antigos já estavam acostumados a opinar diante dos vários assuntos tratados, mas a expectativa e a euforia em poder falar dominavam a todos, exigindo alguns combinados que pudessem organizar os tempos e o entendimento de todos.

Na sequência, a professora conta sobre o significado da roda no trabalho educativo explicando suas intenções e objetivos com a utilização desse instrumento ou estratégia. Sua primeira colocação revela o sentido de estruturação e sistematização das intenções de trabalho do dia, pois “[...] é um dos principais momentos de decidir junto, organizar e pensar no trabalho a ser desenvolvido”. Ela deixa transparecer a relevância que esse momento possui quando diz “decidir junto”, indicando uma das características mais fortes desse momento, ou seja, a troca, o debate e o delineamento de um trabalho que se pretende coletivo.

A professora prossegue dizendo que “é o início das pesquisas”, indicando que não há um planejamento *a priori* que será apenas comunicado às crianças, mas a criação de um espaço-tempo para colher opiniões, promovendo reflexões, incitando cada uma a dizer o que pensa, o que sabe, o que quer conhecer.

A professora comenta sobre os debates e destaca que qualquer mal-estar no grupo indica a necessidade de se fazer uma parada para reavaliação - um “[...] momento para conversar sobre algum problema. Não há um dia específico para avaliar. Na roda final, fazemos avaliação e as crianças podem dar opinião do que não estão gostando”.

Além disso, diz ela, as crianças “fazem comentários a respeito da fala do amigo”. E “[...] acontece também a roda com vela, para leitura de livros trazidos de casa pela criança” abrindo um espaço ritualístico, marcando um momento diferenciado e que remete aos agrupamentos humanos nas cavernas.

A respeito dos pontos essenciais que a professora considera para alcançar seus objetivos na roda da conversa, sua resposta elenca quatro deles em uma ordem de relevância: “[...] escutar o amigo, a valorização do que levam, a organização da rotina do dia (muito importante), ajudante do dia”. Além da organização do trabalho do dia, da educação da escuta de todos, também inclui a valorização do alheio, ou seja, nota-se a abertura e flexibilidade para incorporar algo fora do planejamento.

O momento da roda da conversa tem sua finalidade também associada ao replanejamento do trabalho, com uma abertura e inclusão do imprevisível que é levado pela criança quando são ouvidas suas novidades, um assunto inesperado, um objeto ou uma proposta.

A professora conta que de um debate realizado na roda da conversa surgiu “[...] a escolha do nome da turma, possibilitando vários momentos de significação e sentidos”, o que mostra a incorporação de algo que particulariza e singulariza a turma, ao contrário da padronização.

Entretanto, mesmo quando a professora reconhece existir a abertura, há observação de situações em que a voz da criança é silenciada, como no trecho a seguir, em que, além de não ter oportunidade de mostrar o objeto que leva, a criança sequer é considerada ou tem chance de argumentar:

Neste dia cheguei um pouco mais cedo e logo vi algumas crianças da sala conversando e mexendo em algumas folhas próximo ao canteiro lateral, dentro da escola. Abaixei cumprimentando com um oi e logo perguntei: “O que estão fazendo?” Uma das crianças me disse: “Estamos fazendo uma casa para a joaninha”. Com as folhas, elas tinham montado uma cabaninha. Questionei: “Mas será que ela gosta de ficar fechada aí?” Uma das crianças respondeu afirmativamente ao mesmo tempo em que todos se empenhavam na construção. Bianca se aproximou

do grupo e também sentou no chão conosco e me disse: “Olha o que eu trouxe para mostrar na roda”, e me mostrou um saquinho preto e pesado. No mesmo instante, perguntei: “O que é isso?” Ela foi abrindo e me falando: “Minha mãe achou no lixo”. Eram moedas de vários países. Disse a ela: “Nossa, são moedas de vários países, posso ver?” E fui pegando e lendo de onde era diante dos olhos atentos dela. Os dois meninos continuaram seus planos de proteção para a joaninha e não participaram da nossa conversa. Olhamos várias moedas, guardamos e logo tocou o sinal para entrar. Já na sala, nos sentamos em roda, Bianca com as moedas, outra criança com um brinquedo que parecia uma espada e mais uma criança com um livro. A professora iniciou comentando de algumas demandas que precisavam ser finalizadas, como as peças de argila referentes às atividades do Dia do Índio, e em seguida teve a escolha dos ajudantes do dia e foram entregues as fichas da rotina para serem penduradas no varalzinho. A roda logo foi encerrada, e as crianças que trouxeram coisas para mostrar não puderam fazê-lo. Questiono: a relevância dos assuntos a serem tratados a quem pertence? Penso que talvez pudesse ter sido ao menos questionado e negociado, buscando argumentações com relação à urgência das demandas. As três crianças com objetos nas mãos sequer questionaram a decisão da professora e, ao finalizarem a roda, dirigiram-se às suas respectivas mochilas para guardar os objetos. E logo se acomodaram nos ateliês escolhidos e começaram a trabalhar. (DIÁRIO DE CAMPO, 22/4/2015).

No trecho destacado notam-se duas dimensões que constituem os instrumentos pedagógicos ou dispositivos, no dizer de Larrosa (2008), de produção e mediação da experiência de si: a discursiva (o que o sujeito pode e deve dizer de si) e a narrativa (é contando nossas histórias que nos damos uma identidade no tempo), favorecendo os processos de criação e recriação do sujeito, tanto quando silencia ou emudece como quando amplifica a voz.

E o que dizem as crianças sobre a roda da conversa? Ouvir as crianças é imprescindível para o entendimento desse instrumento pedagógico e é uma forma de oferecer escuta qualificada para identificar o que pensam e como representam, ou seja, como significam esse aspecto do cotidiano educativo.

Metodologicamente, optou-se por usar o desenho como fonte documental e estratégia para chegar ao pensamento e ao conhecimento infantil.

Lançar olhares e escutas para os desenhos produzidos pelas crianças permite não só trazer uma das formas de expressão na infância, mas

[...] entre tantas possibilidades, permite ao adulto, colocar-se no plano das crianças, vendo o mundo com seus olhos, não ditando o que elas têm que fazer, mas aprendendo com elas, sobretudo se evitar a tentação de interpretar somente com olhos adultos o universo infantil. (GOBBI, 2004, p. 6).

Apenas crianças do CEI foram convidadas a participar, voluntariamente, da realização de desenho da roda da conversa, uma vez que na escola particular buscou-se não interferir demasiadamente na rotina existente e nas propostas da professora-referência da turma, apesar de se manter interação com as crianças e atividades desenvolvidas. Das 28 crianças que compõem o agrupamento, 17 se dispuseram a desenhar a roda.

Dentre os 17 desenhos colhidos entre as crianças do CEI, vários sentimentos misturados a pensamentos auxiliaram na escolha de somente três, dentre as produções tão impregnadas de impressões e encantamento pela roda. Algumas crianças sequer praticavam a roda em anos anteriores, mas aos poucos foram se soltando e contando cada vez mais de si, aprendendo a ouvir o outro, fazendo proposições e levando ideias para o momento. Este foi outro critério de escolha dos desenhos.

A Ilustração 1, elaborada por João de 4 anos e 7 meses, traz um círculo que liga todos os presentes, mostrando a disposição física da roda, o que permite ver feições e olhares. Cada um dos presentes aparece com diferenças em suas formas: maiores, menores, com braços abertos, apontando especificidades. Pode-se observar que as crianças são a roda, como se fossem miçangas perpassadas pelo fio que forma o colar. O colar que engloba e une narrativas, singularidades, reiterando o sentimento de pertencimento. O desenho parece mostrar que, na roda, todos se completam e se complementam, como se cada um, parte integrante do todo, se deixasse perpassar pela roda que une e fortalece na diferença que forma o grupo.

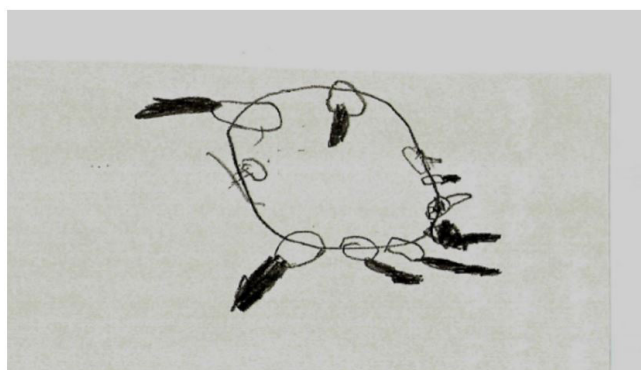


Ilustração 1: Desenho da roda da conversa elaborado por João
Fonte: Acervo da pesquisadora.

A imagem do colar com suas miçangas, despertada pelo desenho, evoca o lugar de segurança e conexão no círculo que forma a roda. O fio que segura e sustenta e, ao mesmo tempo, fornece proximidade e conforto com o outro, não só física, mas nos momentos de escuta em que são acolhidas as vivências, tristezas e medos, dúvidas e urgências de cada um.

A Ilustração 2 é de Lucas, de 5 anos e 7 meses, representando pessoas sorridentes envolvidas pelo círculo. Talvez ele esteja representando um sentimento bom, positivo, de envolvimento na/pela roda e por aquilo que acontece nela, ou seja, pelas narrativas particulares e do grupo, trocas, escuta e voz. Nesta ilustração as crianças estão envolvidas pela roda, como se esta fosse o abrigo, o refúgio, o abraço que afaga e acalenta medos e incertezas. Mas também a roda como aquela que gesta, como se cada um fosse fruto dela, cuidando e protegendo o que é precioso, o que cada um carrega consigo de histórias, de desejos e inquietações, como uma semente, como devir.

A criança diz enquanto desenha: “Eu tô fazendo as pessoas na roda, as pessoas estão conversando. Estão mostrando o brinquedo no dia do brinquedo, a gente

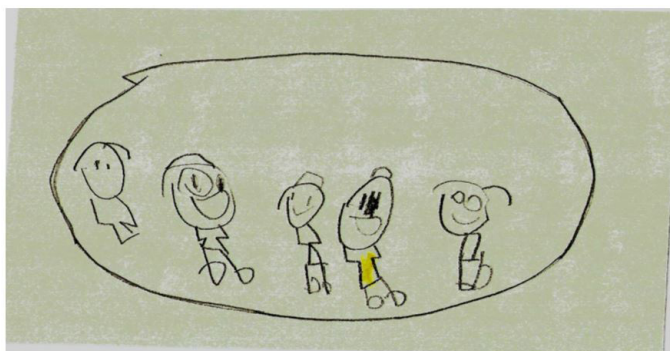


Ilustração 2: Desenho da roda da conversa elaborado por Lucas

Fonte: Acervo da pesquisadora.

fala como foi o feriado. Faz o ajudante e o calendário”, em uma referência ao que, normalmente, se costuma fazer rotineiramente na roda. E ao fazer isso, diz de si e diz dos outros.

Ambas as ilustrações mostram indícios da força e da potência da roda para a amplificação e a constituição do sujeito ativo, pois, nas duas ilustrações, as crianças fizeram questão de demarcar a roda com um cordão, um círculo, que une e liga, perpassando cada um dos integrantes, formando parte-todo.

A Ilustração 3 mostra um olho que, do centro, lança raios que atingem a todos, como o sol, que irradia, aquece e ilumina o corpo e o mundo. A mandala com traços soltos abriga transformações, falas e narrativas que foram sendo oralizadas e gesticuladas, atando cada um a uma rede, como uma grande toalha de crochê, enredando sentimentos e emoções, momentos, olhares, gestos, constituindo cada uma a cada encontro.

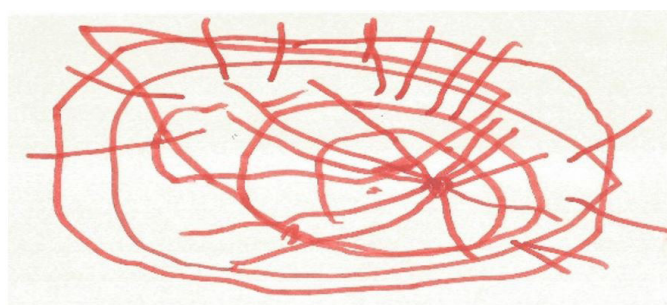


Ilustração 3: Desenho da roda da conversa elaborado por José

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Rever posicionamentos e olhares para o espaço educativo requer novas maneiras de ver e conceber a infância, abarcando a criança em sua potencialidade e inteireza, em uma relação de parceria e troca com o adulto-educador.

Criar distanciamento de modelos prévios e movimentos preparatórios permite experimentar acontecimentos que buscam como referências as aspirações, desejos, necessidades e urgências reais, não só da criança, mas de outros sujeitos que compõem

o universo do espaço-tempo educativo. Movimentos repetitivos e fragmentados de professores/as necessitam ser revistos para que se busquem outras formas de ser e agir na Educação Infantil, recuperando encantamentos, desejos íntimos e transformadores, ou seja, promovendo singularidades.

Esse pensamento se aproxima do “devir-criança” que estabelece tanto uma relação espacial quanto temporal diferenciada, havendo relação com o conceito grego de tempo denominado *aión* que, em vez de consecutivo e cronológico (*chronos*), pode ser alargado pela duração intensa da experiência vivenciada em uma tentativa de desprendimento, de rever modelos e chavões que presentificam planejamentos e projetos pedagógicos que buscam indicar maneiras de ser e agir, gestando seres sociais.

Pode-se perceber que, enquanto documentos oficiais ou concepções pedagógicas indicam a realização da roda da conversa nos espaços educativos destinados às crianças, a prática em si não garante que ela aconteça de maneira democrática, proporcionando que a criança seja considerada em sua inteireza e potencialidade, tornando-a um sujeito ativo, pois a roda pode agir como um instrumento pedagógico ou um dispositivo de controle que apenas mantém as crianças em lugares fixos, sem direito à expressão própria. No entanto, como um encontro entre adulto e criança, inaugurando inúmeras possibilidades, há que se permitir vivenciar o devir-criança para dar espaço e vazão a vivência da infância de/em cada um. Há que se garantir a abertura para o inesperado e o novo que brota de relações mais flexíveis e vivências mais intensas.

Em alusão as três metamorfoses de Nietzsche (2013), do camelo em leão, e do leão para a criança, no que diz respeito às (trans)formações subjetivas possíveis, e necessárias, sobretudo na escola, podemos analisar até que ponto os adultos-educadores se deixam envolver pela “liberdade libertada” proposta pela criança, ou se ainda estão na fase do camelo, que carrega todo o controle das propostas e atividades desenvolvidas, delimitando, restringindo, impedindo movimentos e sendo surdo às falas.

Buscar a construção de novos olhares propositores de mudanças e escutas atentas, acolhedoras, é maneira de honrar e de permitir aprender por meio de uma atitude receptiva, ampliando a sensibilidade e a inteligência despertando as infâncias em cada um.

Quando os pensamentos se libertam de objetivos que se fixam no futuro e suposições que imaginam moldes para as crianças, limitando os diálogos, ações e intenções dentro do espaço-tempo educativo infantil, talvez se possa deixar de fazer imitações e reproduções para buscar uma nova política, centrada na pedagogia da infância (0-10 anos).

Retomando Larrosa (2008) no que se refere a duas das cinco dimensões fundamentais para a produção e mediação da experiência do eu, ou seja, a discursiva e a narrativa (sendo as demais, a óptica, a discursiva, a jurídica), é necessário lançar outros olhares e escutas para as práticas, discursos, instrumentos e dispositivos pedagógicos buscando uma dimensão mais aberta e significativa dos fazeres no espaço-tempo educativo. A dimensão narrativa faz com que o adulto-educador e a criança narrem suas histórias em uma inter-relação com as tantas histórias que compõem o mundo, fazendo e refazendo a maneira de se ver e estar no mundo, selecionando o que se conta de si em um processo que culmina com decisões, orientações e escolhas mais

éticas a respeito do que pode e deve fazer consigo mesmo, visando transformações e não modelagens, ou seja, buscando singularizações e não padronizações.

Considerações finais

Os resultados da pesquisa e as análises possíveis a partir dos dados construídos apontam indícios de possíveis caminhos que suscitam maneiras outras de se organizar os fazeres educacionais com crianças, levando-se em conta as instituições produtoras de subjetividades e propositoras de “experiências de si”, constituindo o sujeito por meio de processos de criação e recriação constantes.

Assim, pensar o espaço-tempo educativo com encantamentos e proposições com e por intermédio das crianças, permite rever concepções a respeito da infância, buscando reflexões que desencadeiam maneiras e modos outros de vivenciar as práticas pedagógicas.

Até que ponto os adultos-educadores estão dispostos a “perder o pé” nesse encontro com as crianças no ambiente da educação infantil? Por que se precisa, de diversos modos, exercer o controle e o direcionamento de propostas e situações, delimitando objetivos e metas especialmente usando o tempo-espaço das rodas de conversa? Realmente, entendem a roda como uma estratégia democrática, ou como um dispositivo de construção de verdades por meio da autoridade e poder adultos, já que, se não é, necessariamente o formato circular que garante o exercício democrático, também pelo círculo se age panopticamente?

As contribuições advindas da construção de olhares e escutas diferenciados para a infância no espaço-tempo educativo são a ampliação da participação e da ação das crianças para que essa instituição seja, de fato, um lugar que se organiza com e a partir das crianças, amplificando-as e não as silenciando. A roda de conversa pode ser um momento oportuno para se iniciar a mudança.

E, ainda, outra contribuição dos olhares e escutas atentos é explicitar a necessidade de que os pensares e fazeres nos espaços-tempos educativos tenham ressonância nos documentos oficiais, conferindo à infância e às crianças não só respeito, mas olhares diferenciados e escuta responsiva e qualificada que dão indicativos de mudanças necessárias não somente na educação infantil (0 a 6 anos), mas na educação da infância (0 a 10 anos).

Referências

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Autores Associados, n. 113, p. 51-64, jul. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113>>. Acesso em: 17 set. 2015.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012a.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012b. p. 213-240.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 2ª. Edição. Rio de Janeiro: Petrópolis, Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOBBI, Marcia Aparecida. **Desenhos de outrora, desenhos de agora**: o desenho das crianças pequenas no Acervo Mario de Andrade. 2004. 226 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 2010.

KOHAN, Walter O. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: _____. (Org.). **Lugares da infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, p. 51-68, 2004. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0184.html>>. Acesso em: 18 abr. 2015.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, p. 35-86, 2008.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Assim falava Zaratustra**. São Paulo: Escala, 2013.

ORIOLO, Maria Rita. Rodas de conversa: a circularidade dialética e a experiência curumim. In: PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro (Orgs.). **Programa Curumim**: memórias, cotidiano e representações. São Paulo: Edições SESC, 2015. p. 123-151.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; FERREIRA, Claudia Roberta. Narrativas docentes: contornos e entornos. In: VICENTINI, Adriana Alves Fernandes; EVANGELISTA, Francisco (Orgs.). **Um baú de histórias**: narrativas e formação. Campinas: Mercado de Letras, 2014. p. 301-317.

SILVA, Regina B. L. da. **A roda da conversa na educação infantil**: a constituição da criança como sujeito. 2016. 112 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, UNISAL - campus Maria Auxiliadora, Americana, 2016.

SINGER, Helena. **República de crianças**: sobre experiências escolares de resistência. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SISTE, Andréa de F. Roda da conversa. In: FERREIRA, Gláucia de Melo (Org.). **Palavra de professor(a)**: tateios e reflexões na prática da pedagogia Freinet. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 87-92.