

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Renata Fernandes Borrozzino Marques

**OS CÍRCULOS DE CULTURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONSTRUINDO UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DIALÓGICA**

**São Caetano do Sul
2018**

RENATA FERNANDES BORROZZINO MARQUES

**OS CÍRCULOS DE CULTURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONSTRUINDO UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DIALÓGICA**

Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional - da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação docente e profissionalidade

Orientadora: Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva

**São Caetano do Sul
2018**

FICHA CATALOGRÁFICA

MARQUES, Renata Fernandes Borrozzino

Os círculos de cultura na educação infantil: Construindo uma prática pedagógica dialógica / Renata Fernandes Borrozzino Marques – São Caetano do Sul: USCS- Universidade Municipal de São Caetano do Sul/ Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018

171 f.

Orientadora: Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva
Dissertação (Mestrado Profissional) - USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018

1. Criança. 2. Educação Infantil 3. Círculos de Cultura. 4. Paulo Freire
- I. SILVA, Marta Regina Paulo da. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa

Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro

Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 27/02/2018 pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva (orientadora)

Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade (USCS)

Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra (UNINOVE)

Dedicatória

Dedico este trabalho à todas crianças do mundo, pobres ou ricas, que desejam ser escutadas, agora, nesse exato momento!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiro a Deus, pelo fôlego de vida que me tem concedido.

Agradeço imensamente à minha orientadora, a Professora Dra. Marta Regina Paulo da Silva, por todo apoio, pela paciência, por entender e escutar as minhas angústias com relação ao silenciamento das crianças, pelos momentos de sua vida dedicados ao meu trabalho, pelas discussões em aulas e nos encontros de orientação.

À Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Santo André, por ter concedido um dia de cada semana para que eu pudesse me dedicar ao mestrado.

À minha amiga, Luciene Franceschini, pelos momentos de parceria e discussão sobre nossos trabalhos.

À todos(as) os(as) professores(as) da Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Por todos os momentos de reflexão sobre a prática, pelas leituras e pelas discussões que fizeram com que eu avançasse em meus conhecimentos.

À Universidade Municipal de São Caetano do Sul, por oferecer um curso de mestrado profissional em educação, com horário possível para os(as) professores(as) que trabalham em período integral.

Ao Professor Dr. Jason Ferreira Mafra e à Professora Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade, por fazerem parte da minha banca de mestrado.

À Professora Dra. Ana Silvia Aparício Moço, por responder às minhas dúvidas acadêmicas, durante todo o curso, seja pessoalmente ou por e-mail.

Ao meu grupo de pesquisa: Formação Docente, Infâncias e Diversidade. Obrigada pela parceria e discussões sobre a minha pesquisa.

Às Professoras Fernanda Camacho e Milena Braga Vicente, pelo apoio nos registros escritos das atividades realizadas na pesquisa de campo.

À minha mãe, Glória Fernandes Borrozzino e ao meu pai, Hélio Borrozzino por todo incentivo que me deram aos estudos, por acreditarem em mim!

Ao meu esposo, Elvis Marques e à minha filha, Letícia Fernandes Borrozzino Marques, por todo o apoio durante esses dois anos.

Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir.

(Paulo Freire)

RESUMO

Esta dissertação de mestrado apresenta os resultados de uma pesquisa realizada com crianças de 5 anos de idade em uma pré-escola municipal de Santo André/SP. Trata-se de uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica, que teve como objetivo central construir uma prática pedagógica dialógica que se contraponha à perspectiva antidialógica e escolarizante que vem marcando a educação infantil. Parte do pressuposto de que meninos e meninas, desde que nascem, leem o mundo e o comunicam através de suas múltiplas linguagens. Contudo, em uma sociedade adultocêntrica como a brasileira, as vozes das crianças terminam por serem silenciadas nas diferentes instâncias de socialização, dentre elas as instituições educacionais. Norteadas pela pergunta *é possível construir uma prática pedagógica dialógica com crianças de 5 anos a partir dos círculos de cultura?*, a pesquisa procurou identificar quais os elementos que constituiriam o trabalho com o círculo de cultura na educação infantil. Para isso, problematizou o silenciamento imposto às crianças e a urgência em escutá-las, tendo como referencial teórico os estudos de Paulo Freire em uma interlocução com pesquisadores(as) da área da infância, como Sonia Kramer, Adilson de Angelo, Marta Regina Paulo da Silva e Daniela Finco. A intervenção se deu a partir da realização de círculos de cultura que tiveram como tema gerador as relações de gênero, visto ter sido este um tema recorrente entre as crianças e dada a sua relevância frente à sociedade heteronormativa em que vivemos. Os resultados da pesquisa demonstram que a leitura que as crianças fazem de mundo está impregnada de vida, das suas vivências cotidianas, que, por meio de um movimento dinâmico se apropriam, confrontam e ressignificam a cultura. No que se refere às questões de gênero, reproduzem valores machistas ao mesmo tempo em que borram suas fronteiras revelando que para elas o binômio masculino e feminino ainda não se apresenta tão dicotomizado. Os dados evidenciam ainda o caráter diálogo que se estabeleceu nos círculos de cultura entre as crianças, entre elas mesmas e a docente-pesquisadora, marcado pelo respeito e pela amorosidade. Como produto final desta pesquisa, está sendo apresentada uma proposta com os princípios e diretrizes para o trabalho com círculos de cultura na educação infantil, no intuito de subsidiar os(as) educadores(as). Conclui-se este trabalho ciente dos limites que o circunscrevem e reconhecendo a necessidade de novas pesquisas que investiguem os desafios e as possibilidades do trabalho com os círculos de cultura na educação infantil.

Palavras-chave: Criança. Educação Infantil. Círculos de Cultura. Paulo Freire

ABSTRACT

This dissertation presents the results of a survey conducted with 5-year-old children in a municipal pre-school in Santo André / SP. It is a research of the type pedagogical intervention, whose main objective was to construct a dialogical pedagogical practice that is opposed to the antidialogical and scholastic perspective that has marked the infantile education. It starts from the assumption that boys and girls, from the time they are born, read the world and communicate it through their multiple languages. However, in an adult-centric society like the Brazilian one, children's voices end up being silenced in the different instances of socialization, among them educational institutions. Based on the question: is it possible to construct a dialogical pedagogical practice with children of 5 years of age from the cultural circles ?, sought to identify which elements would constitute the work with the circle of culture in early childhood education. The research problematized the silencing imposed on children and the urgency to listen to them, having as theoretical reference the studies of Paulo Freire in an interlocution with researchers of the childhood area, among them: Sonia Kramer, Adilson de Angelo , Marta Regina Paulo da Silva and Daniela Finco. The intervention took place starting from the realization of cultural circles that had as its theme the gender relations, since this was a recurring theme among children and given their relevance to the heteronormative society in which we live. The results of the research demonstrate that children's reading of the world is imbued with life, of their everyday experiences, where in a dynamic movement they appropriate, confront and re-signify culture. Regarding gender issues, they reproduce macho values while blurring their boundaries, revealing that for them the male and female binomial is not yet as dichotomized. The data also show the dialogue that has been established in cultural circles among children and between them and the teacher-researcher, marked by respect and love. As a final product of this research, a proposal is presented with the principles and guidelines for working with cultural circles in early childhood education, in order to subsidize the educators. We conclude this work, aware of the limits that circumscribe it and recognize the need for new research to investigate the challenges and possibilities of working with cultural circles in early childhood education.

Keywords: Child. Early childhood education. Circles of Culture. Paulo Freire

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Quarto do menino todo azul	89
Figura 2 Quarto de menina todo rosa.....	90
Figura 3 Tirinha do Laerte	91
Figura 4 Lousa ao final do círculo de cultura sobre profissões	94
Figura 5 Profissões apresentadas às crianças	95
Figura 6 Vídeo propaganda meninas engenheiras	96
Figura 7 Desenho feito por Bruna sobre as profissões.....	102
Figura 8 Desenho feito por Polly sobre as profissões	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Identificação das crianças, sujeitos da pesquisa	84
Quadro 2 Situações existenciais dos círculos de cultura	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEIM	Centro de Educação Infantil Municipal
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DEDALUS	Sistema Integrado de Bibliotecas
ECA	Estatuto da Criança e do adolescente
EMEIEF	Escola Municipal de Educação infantil e Ensino Fundamental
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação
GT	Grupo de Trabalho
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
USCS	Universidade Municipal de São Caetano do Sul

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	25
1. INTRODUÇÃO	31
2. VOZES INFANTIS: DA (IN)VISIBILIDADE AO DIREITO À PALAVRA	35
2.1 A palavra e a leitura de mundo das crianças	39
2.2 Diálogo e amorosidade na educação infantil	44
3. “NÃO É NO SILÊNCIO QUE OS SERES HUMANOS SE FAZEM”: DA RODA DE CONVERSA AO CÍRCULO DE CULTURA	55
3.1 Círculos de cultura e educação	61
3.2 Rodas de conversa ou círculos de cultura na educação infantil?	70
4. O CAMINHO PERCORRIDO: A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	73
4.1. A opção metodológica	73
4.2 Apresentando o campo e os sujeitos da pesquisa	77
4.3 Método da intervenção pedagógica: os caminhos percorridos	80
5. “HOMEM E MULHER PODEM FAZER O QUE QUISEREM”: RELAÇÕES DE GÊNERO E A LEITURA DE MUNDO DAS CRIANÇAS	88
5.1 Os círculos de cultura: descrição dos encontros	89
5.2 Os círculos de cultura: análise dos dados	97
5.3 Reflexões sobre as intervenções da docente-pesquisadora	108
6. PRODUTO – OS CÍRCULOS DE CULTURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENHANDO UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	115
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	123
APÊNDICE A – Autorização dos(as) responsáveis	130
APÊNDICE B – Transcrição das falas (análise das imagens e leitura do livro)	131
APÊNDICE C – transcrição das falas (tirinha do Laerte e jogo de futebol)	139
APÊNDICE D – transcrição das falas (profissões)	146
APÊNDICE E – transcrição das falas (profissões parte 2)	157
APÊNDICE F – transcrição das falas (meninas engenheiras)	164
ANEXO A – Diário de Campo - Círculo de cultura - trabalho com a palavra Belota	167

APRESENTAÇÃO

Quando busco em minha infância as memórias que a escola me deixou, sinto alegrias e também tristezas. Lembro que ansiosamente esperava pelo primeiro dia de aula na pré-escola. Não via a hora de chegar o grande dia. Tudo era para mim como se fosse um conto de fadas. A professora era uma figura esplendorosa. A pré-escola deixou marcados em mim diversos cheiros que até hoje, quando sinto, relembro daqueles momentos. O cheiro do plástico da mesa, dos lápis de cor, das tintas, do perfume da professora... Tenho uma memória olfativa daquele tempo.

A escola, apesar das inúmeras críticas que tem recebido, continua sendo uma instituição valorizada pela sociedade. Essa valorização é passada e repassada de geração em geração através dos anos. Há toda uma representação sobre o que estará por vir nos relacionamentos com pessoas desconhecidas, novas amizades, novas brincadeiras, novos aprendizados e novos espaços.

Eu era uma criança falante, muito diferente da adulta que me tornei. Lembro-me da primeira e última vez que fui castigada por falar demais na sala de aula. Assim como eu, muitas crianças passam pelo mesmo silenciamento dentro do espaço escolar. São proibidas de falar, não podem participar ativamente das aulas. Devem ser meras espectadoras. Quanto maior o silêncio, melhor. São desrespeitadas na leitura que fazem do mundo, como bem denunciou Freire (1996, p. 239): “O desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados”.

Ali, aos cinco anos, na pré-escola, a professora me deixou por um tempo segurando um ponto na lousa. Alguns(as) colegas riram de mim. Outros(as) tiveram pena, compaixão. Mas que podiam fazer? Nada. Estes minutos que fiquei ali foram muito marcantes em toda a minha trajetória enquanto pessoa, ser que sente e se machuca por dentro. Talvez a professora nunca imaginou o quanto ela me podou naquele momento. Talvez nunca teve a noção de quanto mal causou em minha personalidade. O fato é que daquele dia em diante eu mudei. Eu me transformei para agradar a professora e nunca mais ficar de castigo. Realmente nunca mais fiquei de castigo. Sempre tirei notas muito boas. Consegui agradar a todas e todos professores(as). Minha voz? Essa não foi ouvida mais. Calei-me...

Com o passar dos anos decidi ser professora. Queria mudar algo que me angustiava muito. Eu queria ousar a falar. Eu queria falar o que estava pensando. Eu queria tentar me libertar. Queria mudar a realidade de muitas crianças que sofriam como eu sofri. Eu queria fazer a diferença.

Aos quatorze anos, fiz o vestibulinho para entrar no curso de magistério CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério). Durante os quatro anos estudando em período integral me apaixonei pela educação. As aulas eram bem diferentes de todas que eu já tinha participado na vida. Tinha parte teórica, mas sempre tinha também a parte prática. Trabalhávamos muito em duplas, trios e grupos. Fazíamos dramatizações para apresentar para outras salas e familiares. Toda essa dinâmica me deixava encantada. Sempre participei das aulas, porém como ouvinte.

Não foi fácil e não é fácil. Diariamente luto comigo mesma. Sei que preciso me expressar mais. Sou produto de uma educação bancária (FREIRE, 1987). Fui programada para não discutir, para não questionar, para não levantar hipóteses. Desconstruir tudo isso é muito difícil.

Em toda a minha trajetória, tanto como aluna, estagiária dentro das salas de aulas e como professora há dezoito anos, o que me incomoda no espaço escolar é o silêncio dentro das salas de aula. Quando falo em silêncio, falo sobre aquele de realmente ficar quieto na sua cadeira por duas, três horas, copiando lições da lousa. O melhor é não questionar. Não ter dúvidas. Esse silêncio gera em mim muita angústia, porque sei que muitos(as) que estão ali querem e precisam falar sobre muitas coisas observadas e vivenciadas.

Quando o(a) professor(a) proporciona espaço para o diálogo, a relação educador(a)-criança começa a se transformar. Não é o espaço apenas de rodas de conversa, um momento de bate papo e depois acaba. É muito mais que isso. É realmente saber escutar os meninos e as meninas. Criar condições para que eles(as) possam expor suas ideias, suas opiniões, suas curiosidades diante de qualquer assunto. O(a) educador(a) deve incentivar essa curiosidade sempre.

Em meu trabalho pedagógico tenho buscado uma prática dialógica com as crianças, pois compreendo que dialogar sem constrangê-las abre um canal de comunicação. Há um elo entre educadora e crianças. Estas se sentem respeitadas em suas dúvidas, ideias e opiniões. Segundo Freire (1996, p. 47):

Às vezes, mal se imagina o que se pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo.

Em janeiro de 2000, entrei por concurso público na Prefeitura de Santo André. Esse era o segundo ano que a Rede Municipal oferecia o Ensino Fundamental I; antes disso, o atendimento era exclusivo para Educação Infantil. Como era algo novo, os(as) professores(as) mais antigos(as) das escolas tinham certo receio de assumir a docência das salas do Ensino Fundamental, o que levou os(as) docentes recém contratados(as) a assumirem as salas de alfabetização. Eu assumi uma sala de alfabetização.

Esta sala, que foi atribuída a mim, era constituída por crianças oriundas da creche. Em 2000, o atendimento em creche na prefeitura de Santo André era de crianças de 0 a 5 anos de idade. Em sua grande maioria, as creches estão localizadas próximas às EMEIEFs (Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental). Todas são municipais, porém o trabalho é bem diferente.

Desde 2014 a maioria das creches passou a atender apenas as crianças de 0 a três anos, e as EMEIEFs crianças de três até 11 anos. Na maioria das escolas municipais, funcionam no mesmo espaço físico a Educação Infantil (pré-escola) e o Ensino Fundamental, o que faz com que o trabalho realizado na pré-escola aproxime-se mais daquele do Ensino Fundamental, por isso talvez fique tão “escolarizado”. Não há uma parceria entre os(as) professores(as) de Educação Infantil que atuam nas EMEIEFs com os(as) professores(as) que trabalham nas creches. Não há encontros entre os(as) professores(as) para discutirem juntos(as) as práticas pedagógicas da Educação Infantil dentro do município.

Nas escolas que atuei, os(as) professores(as) do Ensino Fundamental fazem uma lista do que é esperado para uma criança ao final da Educação Infantil, como que um pré-requisito para ingressar no Ensino Fundamental no ano seguinte. Permaneci vários anos no ensino fundamental, passei alguns pela creche por vontade própria para vivenciar esse espaço também.

Em 2016 e 2017 atuei com turmas de cinco anos, último ano da Educação Infantil, em que pude constatar o que já observava. O trabalho na Educação Infantil é muito escolarizado. Até o mobiliário não é adequado para a faixa etária. No mesmo espaço, no período da manhã funciona a sala do infantil e a tarde a do fundamental. Dessa forma, as mesas são individuais e grandes. Os pés das crianças

não alcançam o chão. Todos os dias se faz necessário arrumar as mesas para adaptar às necessidades das crianças da pré-escola.

No início do ano letivo, tanto em 2016 quanto em 2017, as crianças pediam que eu passasse a lição na lousa. Eu estranhava tal solicitação, porém, o que mais me angustiava é que elas eram bem quietas. Após a leitura diária, quando eu perguntava alguma coisa, ninguém respondia. E a turma já havia estudado no ano anterior, todas juntas. Todas se conheciam, porém não havia interação entre elas. Não questionavam nada. Tudo estava bom para elas. Tudo isto me preocupou muito, uma vez que, como orientam as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010, p. 16):

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

- Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Ao observar o silenciamento das crianças, perguntava-me como tais princípios foram considerados no trabalho pedagógico com elas. Como atingir tais objetivos trabalhando de forma homogênea com as crianças, como se todas fossem iguais. Como atingir esses objetivos sem escutar o que cada criança diz.

Assim, em meu trabalho, a cada dia incentivava o diálogo entre as crianças e destas comigo. Verifiquei grandes avanços neste sentido. Até as mais tímidas da sala começaram a falar comigo e com as demais. Diante de tudo isso, constatei a necessidade de desenvolver com a minha turma de 2017 uma prática pedagógica dialógica, proposta que levei para o Mestrado em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

Ao iniciar o Mestrado, sabia que queria desenvolver minha pesquisa sobre o silenciamento escolar vivenciado pelas crianças. Minha primeira intenção era investigar as rodas de conversa. Ao aprofundar os estudos junto com a minha orientadora, descobrimos que as rodas de conversa podem ser apenas espaços de recados, novidades, lição de moral, enfim, sem um planejamento prévio e não assumindo a criança como um ser social e histórico. Nessa perspectiva, vi no trabalho do educador Paulo Freire com o círculo de cultura um caminho a seguir

com as crianças, no intuito de explorar a leitura de mundo de cada uma delas e desenvolver junto com elas um conhecimento transformador na perspectiva de nos tornarmos mais humanizados(as).

1. INTRODUÇÃO

Na década de sessenta, Paulo Freire desenvolveu um método de alfabetização para jovens e adultos(as) através dos círculos de cultura. Esta prática tinha como objetivo escutar o(a) educando(a), de modo que este(a) reconhecesse seu direito à palavra e, nesse sentido, pudesse, no coletivo, recriar suas realidades sociais, culturais e históricas. O diálogo era fundamental nesse processo de ensino e aprendizagem, em que a pessoa se conscientizava de seu papel na sociedade. Contrário à educação bancária, nessa perspectiva educador(a) e educando(a) aprendem e ensinam ao mesmo tempo, sendo o(a) docente um(a) animador(a) de debates. O(a) educando(a) aprendia a ler a palavra à medida que (re)lia o mundo.

Embora Paulo Freire tenha pensado esse trabalho para jovens e adultos(as), sua proposta de educação está intimamente ligada à escuta atenta e sensível dos(as) educandos(as), que precisam conscientizarem-se de que possuem este direito, o direito à sua palavra. O direito a uma educação que os(as) valorizem e à sua cultura:

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros. (FREIRE, 1992, p. 44)

As crianças dizem muitas coisas, porém os adultos(as) quase sempre não as escutam. O(a) educador(a) deve abrir espaços para que as vozes de meninos e meninas possam ser escutadas. A criança existe hoje, não há de se esperar até que cresça para que possa expressar sua opinião e vontade. Ela já tem opinião e vontade própria agora. Cada uma é um mundo cheio de curiosidades, interesses e variados conhecimentos. Para o(a) docente desvendar cada “mundo” é preciso escutar a criança. É preciso observar atentamente cada escolha, cada gesto, cada palavra...

O trabalho marcado pela dialogicidade com as crianças que proponho, implica em acreditar que elas podem colaborar na construção do cotidiano escolar, do currículo e do próprio conhecimento. Acreditar que podem e devem contribuir com

suas discussões para uma escola melhor, mais democrática, implica em deixar o espaço aberto para perguntas, contribuições, queixas, descobertas e o que quiser ser discutido.

A criança tem sua leitura de mundo, mas o(a) adulto(a) quase sempre quer impor à ela a sua própria leitura. Tudo é pensado de acordo com que o(a) adulto(a) julga melhor para a criança, mas sem escutá-la, sem com ela dialogar. Com isso, as culturas infantis acabam por serem silenciadas dentro do espaço escolar.

Frente ao exposto, o intento com esta pesquisa foi o de investigar a possibilidade da construção de uma prática pedagógica a partir do trabalho com círculo de cultura na educação infantil, tendo como questões norteadoras: “É possível construir uma prática pedagógica dialógica com crianças de 5 anos a partir dos círculos de cultura? Sendo possível, quais os elementos que a constituiria?” Minha hipótese é de que sim.

O objetivo geral foi o de, a partir de uma proposta de intervenção, construir uma prática pedagógica dialógica que se contraponha à perspectiva antidialógica e escolarizante que vem marcando a Educação Infantil. Para tanto, teve por objetivos específicos: identificar quais os elementos que constituiriam uma prática pedagógica dialógica com as crianças pequenas, tendo como referência os princípios do círculo de cultura; propor a realização do círculo de cultura com as crianças na perspectiva de uma educação emancipadora; e elaborar uma proposta de intervenção que apresente alguns princípios e diretrizes para o trabalho com círculos de cultura na educação infantil, no intuito de subsidiar os(as) educadores(as).

Pesquisando nos bancos de dados do GT (Grupo de trabalho) de crianças de 0 a 6 anos da ANPED, GT de educação popular da ANPED, DEDALUS – Sistema Integrado de Bibliotecas, IBICT – Instituto Brasileiro de informação e SCIELO, não localizei pesquisas sobre círculos de cultura na educação infantil. Foi possível contudo, identificar investigações sobre roda de conversa, e dentre elas, a pesquisa de Adilson de Angelo (2007), onde se observa aproximações com os pressupostos freirianos.

A opção metodológica foi pela pesquisa do tipo intervenção pedagógica, uma vez que, refletindo criticamente a minha prática, me envolvo em um pensamento dinâmico, um movimento entre o fazer e o pensar sobre o fazer. A intervenção ocorreu através da proposição dos círculos de cultura com minha turma de crianças de 5 anos de idade em uma pré-escola municipal de Santo André.

O referencial teórico que embasou esta investigação está centrado nos estudos de Paulo Freire em uma interlocução com pesquisadores(as) da área da infância, como: Sonia Kramer, Adilson de Angelo, Marta Regina Paulo da Silva e Daniela Finco. Toda a pesquisa foi pautada na escuta atenta das crianças e do diálogo com elas, reconhecendo-as como fundamentais para a concretização de todo o trabalho. A concepção de criança que norteia este estudo é a de que meninos e meninas não só reproduzem, mas também produzem cultura; portanto, são seres históricos, capazes de ler e comunicar o mundo através de suas múltiplas linguagens.

O texto aqui apresentado está organizada da seguinte maneira: apresentação, introdução (item 1), quatro capítulos (itens 2, 3, 4 e 5), apresentação do produto final (item 6) e considerações finais (item 7).

No primeiro capítulo (item 2), intitulado “Vozes infantis: da invisibilidade ao direito à palavra”, problematizo o silenciamento imposto às crianças em nossa sociedade e a urgência em escutá-las, respeitando o seu jeito de ler e dizer o mundo, o seu direito à palavra. Discuto então a dialogicidade e a amorosidade, a partir das concepções de Paulo Freire, como fundamentais na Educação Infantil.

No segundo capítulo (item 3), “‘Não é no silêncio que os seres humanos se fazem’: da roda de conversa ao círculo de cultura”, questiono o trabalho pedagógico com as rodas de conversa e levanto como hipótese dessa pesquisa a possibilidade dos círculos de culturas com crianças pequenas desde uma perspectiva freiriana. Apresento então os pressupostos do círculo de cultura e suas contribuições até os dias atuais.

No terceiro capítulo (item 4), “O Caminho percorrido: a trajetória metodológica”, trago a opção metodológica pela pesquisa do tipo intervenção pedagógica e como encaminhei tal investigação. Apresento os sujeitos da pesquisa, crianças de 5 anos de idade, e a caracterização do local onde foi realizada a investigação. Discorro ainda sobre os desafios de realizar pesquisas tendo as crianças como interlocutoras.

No quarto capítulo (item 5), “‘Homem e mulher podem fazer o que quiserem’: relações de gênero e a leitura de mundo das crianças”, são detalhados como ocorreram os círculos de cultura com as crianças, as análises dos dados levantados a partir destes e minhas intervenções como docente-pesquisadora. A análise dos dados confirmou a hipótese desta pesquisa, de que é possível o trabalho com

círculos de cultura na educação infantil. Os diálogos das crianças revelam que a leitura de mundo que elas fazem está impregnada de vida, de suas experiências diárias, onde vão apropriando-se da cultura e a ressignificando.

Na sequência (item 6), apresento o produto desta pesquisa: “Os círculos de cultura na Educação Infantil: desenhando uma proposta”, que consiste em uma proposta de intervenção com os princípios e diretrizes de como desenvolver o círculo de cultura com crianças pequenas.

Nas considerações finais (item 7), apresento de modo mais sistematizado os dados desta investigação, revelando que a educação infantil pode ser vista como um espaço de desocultações de verdades. A partir de uma perspectiva freiriana, considero um espaço permanente da busca do “ser mais”, onde é possível um trabalho que respeite às diferenças, o desenvolvimento do senso crítico, o valor da amizade, a solidariedade e o amor. As ideias de Paulo Freire colaboram para a (re)invenção de uma pedagogia com as crianças, favorecendo a emancipação das mesmas e não a domesticação delas.

Apresentado o trabalho, espero que ele possa contribuir com uma educação de infância que acredita no diálogo como porta aberta para as crianças problematizarem a sua própria vida e a realidade em que vivem.

2. VOZES INFANTIS: DA (IN)VISIBILIDADE AO DIREITO À PALAVRA

Na sociedade atual, seja no ambiente familiar, escolar, na política ou nas relações de trabalho, observa-se a falta de diálogo e a dificuldade em escutar o(a) outro(a). Apesar de todo o avanço tecnológico, a humanidade não conseguiu evitar crimes contra a vida, sejam eles de natureza política, étnica, religiosa, social e sexual. Atualmente, vivemos genocídios na Nigéria e na Síria. Os motivos são étnicos, religiosos e econômicos. Muitas dessas crianças são flageladas, perdendo a sua dignidade. São recrutadas para assumir papéis indignos, seja empunhando armas ou servindo de objeto sexual. Mesmo as crianças que não convivem diretamente em regiões de guerra sofrem os efeitos dessa e de outras formas de violência.

No Brasil, muitas crianças convivem envoltas em uma política local gerida por traficantes de drogas, que provocam assassinatos e toque de recolher. Algumas são aliciadas ao crime e/ou prostituição. Segundo Waiselfisz (2015, p. 59), “só em 2013, foram 10.520 crianças e adolescentes assassinados: quase 29 vítimas por dia”. Há um crescimento das taxas de homicídios contra as crianças de zero a adolescentes de 19 anos. Entre 1980 e 2013 as taxas cresceram em 426,9%. O direito à vida está sendo negado para muitas crianças e adolescentes diariamente.

A sociedade contemporânea revela um mundo perverso para as crianças. Elas convivem em uma barbárie. Concordando com Kramer (2000, p.7):

[...] não corremos o risco de chegar à barbárie; vivemos nela. E devemos educar contra a barbárie, o que significa colocar o presente numa situação crítica e compreender que o passado não precisaria ter sido o que foi, o presente pode ser diferente do que é, e o futuro pode mudar a direção que parece inevitável. Cada um de nós tem diante de seus olhos imagens de maus-tratos, abusos ou violações de direitos humanos de que as crianças são vítimas. Muitos de nós não acreditamos no que vemos, mesmo diante da realidade ou das fotos de chacinas, de mãos de crianças perfuradas, por vezes é difícil acreditar no que vemos, é difícil aceitar que a barbárie é presente e que é urgente educar contra ela. Isso exige reconhecer a opressão em ter capacidade de resistência e utopia de uma sociedade sem discriminação de nenhuma espécie, sem exclusão e eliminação.

Educar contra a barbárie se coloca cada vez mais premente em nossa sociedade. É preciso indignar-se, lutar, resistir. No Brasil, graças, sobretudo aos movimentos sociais, foram criadas a Constituição democrática de 1988 (BRASIL, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990) que contribuíram para o avanço dos direitos das crianças. São leis que reconhecem as

crianças como sujeitos de direitos, dentre eles: direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito e à dignidade, à convivência familiar e comunitária, à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, à profissionalização e à proteção no trabalho.

Contudo, embora presentes nas Leis, tais direitos ainda não são realidade para a maioria das crianças brasileiras. No ECA (1990, Art. 60), por exemplo, há a lei que proíbe o trabalho infantil para crianças até quatorze anos, porém, não consegue ser onisciente na observação de todas as crianças, pois existem muitas que trabalham.

Para Kramer (2000, p.11), a sociedade assiste a todas essas atrocidades de forma cada vez menos indignada, resistente e crítica. É uma forte “desumanização e perda de valores, ao progressivo empobrecimento do diálogo”.

A infância não é uma categoria natural, mas uma construção histórica e cultural (PEREIRA e SOUZA, 1998). É preciso olhar para as crianças como sujeitos de direitos. Ver o mundo a partir da altura dos seus olhos. Quando as crianças não são vistas como objetos, como coisas, e entendemos que cada uma tem um jeito próprio de pensar e dizer o mundo, podemos reconhecê-las como sujeitos de direito hoje e não do futuro. Suas vozes precisam ser escutadas para que com elas possamos estabelecer um diálogo. As crianças têm suas próprias maneiras de ler o mundo, comunicando através de suas múltiplas linguagens. O grande problema é que os(as) adultos(as) negam o tempo todo essa visão infantil.

Um dos ensinamentos deixados por Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* (1987), e ao longo de toda a sua obra, é de que a educação deve ser construída com os(as) oprimidos(as) e não para os(as) oprimidos(as) e para isso é preciso abrir-se ao diálogo. A educação infantil, no Brasil, sempre se fortaleceu entre o assistencialismo e a instrução, marcada pôr um modelo de sociedade burguesa. Pouco se olhou para o mundo das crianças, mas do jeito que o(a) adulto(a) via o mundo das crianças.

Pensar a criança em sua alteridade, como o(a) outro(a), oportunizando espaços para que realmente ela seja considerada como um sujeito ativo, implica em reconhecer que:

[...] a infância nunca é o que sabemos (é o outro dos nossos saberes), mas, por outro lado, é portadora de uma verdade à qual devemos nos colocar à disposição de escutar; nunca é aquilo apreendido pelo nosso poder (é o outro que não pode ser submetido), mas ao mesmo tempo requer nossa iniciativa; nunca está no lugar que a ela reservamos (é o outro que não

pode ser abarcado), mas devemos abrir um lugar para recebê-la. Isso realmente é aceitar a criança como um outro. (LARROSA, 2003, p.186)

Diante de todo o estudo realizado sobre as crianças e as infâncias, a realidade mostra que elas ainda não são compreendidas e respeitadas em sua forma de ler e dizer o mundo. As práticas pedagógicas denotam o modo como os(as) adultos(as) veem as crianças. O que se espera de cada faixa etária, o que pode ou não fazer, o que ela pode falar, as capacidades que esperam que essas tenham ou não. A própria palavra infância é colocada em discussão, em função de seu sentido etimológico: aquele ou aquela que não fala, o(a) sem voz.

A infância não é apenas uma etapa biológica do ser humano. É muito mais que isso. Ela é a condição da própria existência humana, o que nos faz “continuar a viver, construindo outros sentidos e colocando-nos cotidianamente como criadores(as) de cultura, estando atentos(as) aos detalhes, aquilo que talvez nossos olhos, cristalizados, já não queiram mais ver” (SANTOS NETO; SILVA, 2011, s/p). A condição de “sem voz” é o que nos torna abertos(as) ao mundo, em um eterno aprendizado do “ser mais”. Nesse sentido, a infância tem uma dimensão social, que deve ser vivida também dentro do espaço escolar. Um espaço que reconheça que “a criança é portadora de uma verdade que podemos escutar” (Angelo, s/d, p. 80).

Kramer (2000) defende o resgate de se pensar na coletividade, no sentido da vida, da morte e da história. A defesa é por políticas de infância que possibilitem experiências de cultura com o papel de humanizar e formar. Entende-se por experiências de cultura, os momentos quando dialogamos sobre livros, histórias, filmes, peças, contos, poemas, imagens, cenas, roteiros, pinturas, fotos e músicas. Ao propiciar esses momentos, compartilhamos sentimentos, apreciamos o que é belo e refletimos, construindo junto com o(a) ouvinte a narrativa, criando um diálogo com o(a) outro(a), uma comunidade, uma coletividade.

Compartilhar do coletivo implica em presença, atenção, tempo. Nossa sociedade contemporânea quer tudo no menor tempo possível. Tudo é muito rápido e com isso também as crianças são apressadas para que cresçam logo. Há sempre comparações sobre o desenvolvimento das crianças e suas faixas etárias. Tudo o que ela faz está relacionado com normas de maturação em vez de compreendê-la como um sujeito em construção, mediado por sua participação histórico-cultural. As crianças, a todo o momento, devem adaptar-se em um modelo de desenvolvimento cientificista, universalizado e a-histórico (PEREIRA; SOUZA, 1998, p.14).

Larrosa (2002) nos alerta sobre o empobrecimento da experiência. Experiência compreendida como algo que nos toca, que nos deixa marcas, que nos atravessa, que nos transforma. Para tanto, devemos estar dispostos, abertos e sensíveis para que algo nos aconteça e nos alcance. É viver e sair diferente de como éramos antes. Contudo, “a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça” (Ibid., p. 21). Dowbor (2000, p.129) nos indaga: “Estamos todos correndo, e nos matando de trabalho, e ninguém atenta para perguntar: para onde estamos correndo?”.

Vivemos em uma sociedade marcada pelo excesso de informações. A cada dia, recebemos milhares de informações, para nos tornarmos seres informados e informantes, porém quase nada nos toca. Tudo se passa em uma velocidade muito rápida, não permitindo vivenciarmos plenamente o momento. Larrosa (ibid.) defende que precisamos distinguir o que é conhecimento e o que é informação, conceitos esses muitas vezes compreendidos como sinônimos. Ter informações não significa necessariamente ter conhecimento sobre algo. Podemos ler um livro, ter mais informações sobre o que tínhamos antes de lê-lo, mas ele nos tocou? Tivemos alguma experiência ao ler? Algo mudou em nós? O conhecimento pode nos despertar o senso crítico, tendo capacidade de ir além das informações, possibilitando uma análise mais aprofundada e com ela a possibilidade de transformação. Ter, de fato, experiências em nossas vidas é cada vez mais raro. As relações estão cada vez mais empobrecidas de contato e afeto, de amorosidade e dialogicidade.

Frente a este cenário, educar crianças é um grande desafio para as instituições, organizações e movimentos sociais. Trata-se de escutar o que a criança tem a dizer. Valorizá-la, garantindo e defendendo a humanidade, a tolerância e o respeito pelo(a) outro(a) e suas diferenças, criar espaço para ela tenha o direito de rir e de brincar (KRAMER, 2000, p.12).

A educação está em um momento de crise. É um vazio existencial e afetivo. Apesar de tantos(as) educadores(as) colocarem a importância das relações dialógicas, afetivas e humanizadoras no espaço escolar, “continuam se perpetuando práticas altamente excludentes, autoritárias, impositivas e antidemocráticas” (HENZ e TONIOLO, s/d, p.1). Segundo o autor: “Há uma cultura que quer moldar o homem

desde a sua infância, como se existisse uma única verdade que normaliza e reprime” (MORIN, 1998, p. 31).

Muitas instituições educacionais, inclusive na educação infantil, ainda dão ênfase no trabalho homogêneo e mecânico, sempre marcando o tempo que o(a) adulto(a) define como o melhor, sem pensar no tempo da criança. A linguagem escrita é soberana. Os(as) adultos(as) acabam não trabalhando as múltiplas linguagens. O brincar para muitos(as) educadores(as) é apenas um passatempo que pode ser realizado fora do espaço escolar. Na verdade, o brincar, como antes, não é realidade hoje, porque perdemos muitos espaços coletivos, como ruas e quintais (FASANO; SANTOS NETO; SILVA, 2013). As crianças são privadas de muitas experiências que poderiam ser compartilhadas com seus(suas) colegas. Muitas vezes, o(a) educador(a) tenta propiciar momentos de brincadeiras e atividades com artes, mas de forma “didatizada”, conforme Miranda (2007, p.28) destaca: “didatizar é imaginar pelo outro”. As crianças não têm tempo de imaginar e de criar com as imagens do mundo. É o silenciamento da própria imaginação.

Há, portanto, um silenciamento das crianças e de seus corpos. Vivemos em uma sociedade adultocêntrica que nega as culturas infantis. A supremacia é dos(as) adultos(as). As crianças são obrigadas a ficar horas sentadas, presas em suas carteiras. Quanto maior o silêncio, melhor será. As conversas das crianças durante as atividades são vistas como bagunça e indisciplina. Poucos(as) educadores(as) estão interessados(as) em escutar sobre o que elas falam ou pensam. Há uma pressa em dar conta de todos os conteúdos previstos para o ano letivo. Cada vez mais ampliam conteúdos e os(as) educadores(as) precisam dar conta em menos tempo. Assemelha-se a uma fábrica, onde o(a) empregado(a) tem sua lista de tarefas e precisa dar conta ao final do dia. Não há tempo para a fala e a escuta das vozes infantis. Vozes presentes, que não só reproduzem, mas que também resistem e transgridem.

2.1 A palavra e a leitura de mundo das crianças

De acordo com o ECA (BRASIL, 1990), a criança “tem direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantido na Constituição e nas

leis”. Está na lei que meninos e meninas são sujeitos de direitos, mas em que medida estes direitos estão garantidos à eles(as) em nossa sociedade?

Infelizmente, a criança ainda é vista, por muitos(as), como um ser menor, que precisa ser adestrado, moralizado e educado, é como se meninos e meninas pequenos(as) não tivessem pensamento e nem conhecimento. Há uma visão muito antiga que prevalece até hoje que é olhar para as crianças e ver como um território do perigo, como alguém que não fala e não tem razão (GALZERANI, 2002).

Sabemos que ao longo da história, muitas foram as concepções acerca da criança e da infância, o que significa que elas não passaram despercebidas pelos olhares adultos, que procurou capturá-las através de discursos moralizantes e disciplinadores. “A ideia de pecado, falta, inferioridade, fragilidade... marcaram os discursos sobre a criança, sendo sua infância reduzida a um tempo passageiro, cujo objetivo seria a redenção da alma e o preparo para a vida adulta” (SILVA, 2010, p. 7).

No século XX, a criança foi reconhecida como um sujeito de direitos, participante ativa da sociedade. Muitos(as) estudiosos(as) chamam este século de o “Século da Criança”. Contudo, ao mesmo tempo em que se defende seus direitos, presenciamos a violência e negação aos mesmos. A constituição jurídica da criança como cidadã foi uma medida muito importante, mas não garante que ela seja, de fato, respeitada como sujeito de direitos. Observamos, portanto, um “Brasil legal” e um “Brasil real”, fruto de inúmeras desigualdades sociais, como bem denunciou Rosemberg (2012, p. 19):

Esse descompasso entre “o Brasil legal e o Brasil real” poderia ser explicado pelo fato de o país ser pobre. Mas, conforme economistas, o Brasil não é um país pobre, mas um país com intensa desigualdade econômica e social, com grande número de pobres. Por exemplo, o país foi classificado, em 2010, como a sétima maior economia do mundo (a partir do Produto Interno Bruto – PIB), porém, o Índice de Desenvolvimento Humano situa-nos na 73a. posição (0,699), o que evidencia níveis intensos de desigualdade social.

Em nome do Progresso, Desenvolvimento, Futuro e Competividade, nosso mundo cada vez mais transforma pessoas em mercadorias, e entre elas estão certamente as crianças. É urgente pensar a infância historicamente compreendida na sua dimensão social e cultural. A sociedade, ao não reconhecer as especificidades da infância, termina por produzir processos de desumanização.

Ao olhar para uma criança e não respeitá-la como um ser humano, como um outro, que tem um corpo, uma história, saberes e não saberes, que tem necessidades, desejos, que reproduz, mas que também produz cultura, que lê e diz o mundo através de suas múltiplas linguagens, a escola termina por transformá-la tão somente em objeto de intervenções pedagógicas. Esse é um processo de desumanização do ser. Ver a criança como uma coisa e não como ser humano, cuja vocação ontológica é a de “ser mais” (FREIRE, 1987). Não há espaço para o diálogo, para a troca entre o eu e o outro. É uma relação de poder marcada por relações autoritárias para com meninos e meninas. Nessa relação desigual, só o “mais forte” tem a palavra.

Para Fasano (2010, p. 3), libertar o ser criança significa libertar a criança do mundo adulto e de suas “amarras opressivas”. A criança deve experimentar e viver ao máximo a sua infância, sempre estimulada em sua curiosidade. A partir da epistemologia freiriana, esse autor sugere pensar a existência de culturas infantis, das suas linguagens que são próprias da infância, e como as crianças enxergam este mundo. Afinal, como é estar neste mundo pela visão do ser criança?

Ao olharmos para cada criança, como o propósito de enxergar o ser que está ali, que é único, e que tem sua forma de ler e dizer o mundo, estaremos rompendo com o “silenciamento opressivo” realizado há tempo pelos adultos(as) sobre ela. Tal silenciamento, segundo Fasano (ibid., p. 9), caracteriza-se como uma “invasão cultural da infância”. É a negação das vozes das crianças, suas múltiplas linguagens e infinitas expressões. Como os povos que chegavam em terras novas e dominavam os que ali estavam, fazendo os(as) dominados(as) deixarem para trás sua língua, religião, espaço territorial, assim é o mundo adulto tentando impor às crianças seu modo de ver o mundo, como se elas não fossem capazes de ver a seu próprio modo.

A invasão cultural é sempre violenta. Ela é uma ação antidialógica que serve para conquistar algo ou alguém. Os(as) invasores(as) são os atores do processo e os sujeitos, no caso as crianças, são os(as) invadidos(as), os objetos. “Os invasores modelam; os invadidos são modelados. Os invasores optam; os invadidos seguem sua opção” (FREIRE, 1987, p.150).

A criança é um sujeito historicamente construído, mas ainda não concluído (ANGELO, 2013). Portanto, em permanente processo de busca. Seres inacabados.

Se pensarmos as crianças apenas como processo biológico, não as assumimos como um sujeito de historicidade capaz de pronunciar o mundo.

Pensar a criança como um outro, como realmente sujeito de direitos, significa desconstruir uma ideia já posta na nossa sociedade de vê-la como alguém que precisa ser moldado. A criança precisa ser vista em sua potência, como alguém que questiona, que critica e que pode colaborar com o nosso conhecimento sobre saber realmente o que é ser criança (ANGELO, 2007).

Muito do que se sabe sobre as crianças e a infância, na verdade são ideias de como os(as) adultos(as) observam a infância. Demartini (2002) afirma que nós não estudamos as crianças. Diversas pesquisas para falar de criança e infância se utilizam de entrevistas com adolescentes, adultos(as) e idosos(as) para lembrarem fatos importantes vivenciados quando eram crianças. São memórias da infância. Há pouca coisa escrita sobre o que pensam as crianças e o que há é algo muito genérico como se todas as crianças fossem iguais.

Um trabalho importante desenvolvido aqui no Brasil para compreender o mundo infantil, foi a pesquisa de Florestan Fernandes na década de 1940. Ele observou e estudou as relações de crianças nos bairros do Bom Retiro, Lapa, Bela Vista, Brás e Pinheiros. A coleta de dados foi totalmente feita através da observação direta. Nesse trabalho, o pesquisador descobriu que existe uma cultura infantil. Ele nos traz que as crianças enquanto brincam não estão apenas imitando os(as) adultos(as), mas estão criando. Elas são produtoras de cultura.

Roger Bastide (2004, p. 230), em prefácio ao texto de Florestan sobre as trocinhas do Bom Retiro, afirma que:

Para poder estudar a criança, é preciso tornar-se criança. Quero com isso dizer que não basta observar a criança, de fora, como também não basta prestar-se a seus brinquedos; é preciso penetrar, além do círculo mágico que dela nos separa, em suas preocupações, suas paixões, é preciso viver o brinquedo. E isso não é dado a toda a gente.

Em seu trabalho, Florestan Fernandes não apenas escutou o que as crianças falavam como também atentou para as críticas que elas faziam às suas observações. Ele escutava as crianças e as respeitava como seres de direito que podem contribuir com o próprio conhecimento: “Nós usamos pouco as falas das crianças e menos ainda as críticas das crianças” (DEMARTINI, 2002, p. 10).

Em seus estudos, Demartini (2002) confirma que não há outro caminho para compreender o mundo infantil senão o de recorrer às crianças. Caso contrário,

ficaremos sempre trabalhando com a visão que o(a) adulto(a) tem sobre elas. Nesta perspectiva, observa-se nas últimas décadas um crescente número de pesquisas que têm como interlocutoras as próprias crianças. “A criança passa a ser um outro objeto de pesquisa ou pelo menos um redimensionamento do mesmo objeto” (FARIA, 2002, p. VIII).

As pesquisas com crianças procuram trabalhar com metodologias não convencionais e trazem para o público novas maneiras de dizer sobre a cultura infantil. São formas de pesquisar com as crianças e não mais sobre as crianças, o que demonstra o respeito às mesmas como pessoas realmente de direitos, curiosas, criativas e perfeitamente capazes de dizer o que pensam. Recentes debates da Sociologia da Infância Internacional demonstram que as crianças têm presença social ativa que antes era apenas vista pela visão dos(as) adultos(as) (CRUZ, 2008).

É de extrema urgência escutar o que meninos e meninas pequenos(as) dizem. A criança “é uma pessoa completa, competente, curiosa e criativa, com direito a ser ouvida e atendida nas suas necessidades específicas” (ibid., p. 12). Como bem lembrou Rocha (2008), a criança não tem apenas a linguagem oral, deve-se estar atento(a) às várias formas de se dizer alguma coisa, contidas em expressões corporais, gestos, expressões faciais, choro, olhar etc.

Concordando com Mello (2007, p. 172), vamos percebendo que as crianças não são “mudas, telepáticas”. As instituições educacionais com seus espaços padronizados, dando o seu ritmo de forma igual para todas as crianças, procuram disciplinar qualquer um(a) que descompasse o ritmo. A mais lenta, a mais falante, a que se mexe muito, a arteira, enfim, tudo o que destoia do padrão vai sendo rotulado. Todos(as) devem ser disciplinados(as) pela escola.

A criança tem o direito de dizer a sua palavra. Dizer sem medo o que pensa. Ser ela mesma. Dizer a sua palavra para “pronunciar” o mundo. O que sentem, o que gostam ou não, o que desejam, o que necessitam, como o compreendem. Para Freire (1987), pronunciar o mundo é modificá-lo. Existir humanamente é modificá-lo. Para escutar a pronúncia do mundo feita pelas crianças é preciso acreditar que elas são capazes de dizer o que os(as) adultos(as) ainda não sabem sobre elas. Todos e todas têm direito à palavra. De acordo com Freire (1987, p.78):

Se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra

verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais.

Para Freire (1989), a leitura de mundo de cada ser humano precede a leitura da palavra. Antes de aprendermos a ler a palavra, já lemos o nosso mundo. Cada pessoa tem a sua leitura do seu mundo. Cada pessoa tem seu mundo particular. Ao relembrar sua infância, o autor localiza o quintal de sua casa como o seu primeiro mundo. Da mesma maneira, cada criança tem seu primeiro mundo e faz a leitura dele de acordo com suas vivências com os espaços e com as pessoas que estão ao seu redor. Em uma passagem, Freire (ibid., p.10) exemplifica o que é essa leitura de mundo que precede a leitura da palavra:

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros – o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-que-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores – das rosas, dos jasmims -, no corpo das árvores, na casca dos frutos. Na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos: o verde da manga-espada verde, o verde da manga-espada inchada; o amarelo esverdeado da mesma manga amadurecendo, as pintas negras da manga mais além de madura. A relação entre as cores, o desenvolvimento do fruto, a sua resistência à nossa manipulação e o seu gosto.

Este era o mundo particular de Paulo Freire enquanto criança. Todas as vivências fazem parte desse mundo. Essa foi a leitura de mundo dele. Era o seu universo. A linguagem e a realidade estão interligadas de uma maneira muito dinâmica na vida das pessoas.

Lemos o mundo e depois aprendemos a ler as palavras para ler melhor o mundo, com maior criticidade, para então transformá-lo. Dessa forma, a palavra não é mero blá-blá-blá, como diz Freire, ela é potência transformadora e só tem sentido na própria existência. Implica em ação, palavra mais ação, ou seja práxis. Ela não pode ser dita no vazio e estando só, mas compartilhada, pois é na palavra que homens e mulheres se fazem e refazem cotidianamente.

2.2 Diálogo e amorosidade na educação infantil

É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão de anti-científico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com sentimentos, com emoções, com os desejos, com

os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. (FREIRE, 1993, p. 10)

Somos seres da palavra. A linguagem para Freire (1986, p.177) é algo concreto para cada um(a) que fala a sua palavra, pois o “concreto de sua linguagem reflete o concreto de suas existências”. Uma mesma palavra tem pesos diferentes na análise individual, pois cada um(a) traz consigo uma bagagem cultural e ideológica. O simples ato de escutar uma palavra desperta sensações das mais variadas.

A linguagem é constitutiva dos sujeitos. “Não há diálogo sem a constituição de recursos expressivos, através dos quais pensamentos são organizados e expostos, compreendidos e modificados” (GERALDI, 2005, p.14). Freire (1987) sempre defendeu que a leitura do mundo é anterior a leitura da palavra, e que lemos a palavra para ler melhor o mundo. Tudo o que compreendemos do mundo é feito através das nossas experiências sociais, de como vivemos nesse mundo e como vivemos com os(as) outros(as). Nós nos fazemos nas relações dialógicas.

“O diálogo é o encontro dos seres humanos mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 78). Cada um(a) tem sua visão de mundo, e para haver diálogo é preciso respeito ao(à) outro(a). Não há como dialogar impondo uma visão de mundo ao outro ser. Dialogar não é apenas conversar. O diálogo para Paulo Freire está ligado à dialética. É através dele que expressamos as contradições e produzimos o conhecimento. O ato de dialogar é um ato de criação. Somos seres transformadores e criadores da nossa realidade. Constituímos a nossa história diariamente. Não produzimos apenas bens materiais, mas também ideias, valores. Somos seres histórico-sociais.

Segundo Freire (1987), há três dimensões importantes do diálogo, sem as quais este não acontece: o amor, a humildade e a fé.

Para dialogar é preciso amar o mundo. Como tão bem colocaram Azevedo, Ghiggi e Nascimento (s/d, s/p), “não se trata, de um amor romantizado, permissivo, sufocante. Ao contrário, este amor liberta, sem ser dominador, constituindo-se como compromisso entre os seres humanos”. Amar o mundo é acreditar que ele pode mudar. É acreditar nas pessoas que estão no mundo. Amar é ter compromisso ético com o mundo e com os homens e as mulheres. Não se trata de algo vago, conforme argumentou Andreola (2000): “Este amor é fundado na ética entre homens e mulheres”. É um compromisso entre todos(as) os(as) envolvidos(as). Nesse sentido,

é preciso, como nos diz Freire (2000), lutar urgentemente pela ética. Ética pelo respeito com a vida de todos os seres humanos e também pela vida dos outros animais e pela natureza.

Fasano (2010) caracteriza esse amor como uma “intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam”. Nela, cada pessoa reconhece o(a) outro(a) como sujeito e não propriedade sua. Na educação, essa amorosidade se faz presente quando as relações dentro do espaço escolar são construídas com respeito. Quando a construção do conhecimento se dá de forma humanizada, sem domesticar ninguém. Quando as crianças são acolhidas em seus direitos, dentre eles o direito à palavra. Quando há amor, não se usa da força bruta ou da força moral para impor as suas regras. Não se causa medo, insegurança aos(às) que convivem para que se tenha o controle de tudo em suas mãos.

Ao mesmo tempo em que se tem amor nas relações com o(a) outro(a) também há de se ter a seriedade e o rigor. Há maneiras do(a) educador(a) ter a seriedade e o rigor, sem precisar destituir o(a) outro(a) nas suas relações: ao planejar as atividades, ao buscar conhecimento numa constante inquietude pelo saber, ao demonstrar responsabilidade para com as crianças em todo o fazer pedagógico, com a intenção de que elas sintam-se acolhidas dentro do espaço escolar e tenham vontade de conhecer, nas suas relações com os(as) outros(as), com o(a) educador(a) e com ele(a) mesmo(a).

Concordando com Freire (1996, p. 161), “É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria”. Assim, o(a) educador(a) pode desenvolver os conteúdos sem que para isso tenha de ser tedioso(a) em um clima de autoritarismo. Não precisa só ele(a) ficar falando o tempo todo, pedindo silêncio a qualquer ruído. É preciso querer bem às crianças, o que quer dizer que “selo meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano” (FREIRE, 1996, p.159-160). Para esse autor, não seremos melhores educadores(as) se nos assumirmos severos(as) ao ensinar. “A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade” (Ibid.).

A humildade é outra importante chave para o diálogo. Ser humilde é acreditar no(a) outro(a). É saber escutar sem arrogância. É saber que ninguém é melhor do que ninguém. Como escreveu Romão (2002, p. 119): “Paulo Freire constatou que

nenhuma pessoa sabe tudo ou não sabe nada. Há sempre algo para ensinar e algo para aprender com alguém". Nas palavras de Freire (1987, p. 81):

Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais.

Para Freire, pronunciar o mundo é existir verdadeiramente. Ter a consciência de sua existência e a capacidade de transformar o mundo. Como nos explica Romão (2002, p. 134):

[...] tomar consciência da necessidade e da contingência do mundo [...] a consciência da necessidade alerta-nos para o exame das circunstâncias históricas nas quais iremos agir; a da contingência demonstra-nos que o que existe pode ser mudado, pode ser transformado.

Reconhecer que as crianças também pronunciam o mundo ainda é um desafio para muitos(as) educadores(as) da educação infantil, haja vista que para estes(as) ainda prevalecem imagens e concepções de criança enquanto um ser da falta. E sem a crença nas crianças não é possível o diálogo.

Sem fé também não há diálogo. Fé nos homens e mulheres no mundo. Uma fé que acredita na criação e recriação dos seres humanos. Que criar e recriar não é privilégio de alguns da sociedade. Todos e todas são capazes. Todos os seres são criativos. Não se trata de uma fé ingênua, mas uma fé que sabe que os homens e mulheres podem transformar-se e transformar o mundo ao seu redor. Uma fé que exista antes mesmo do diálogo começar.

Essas três dimensões são fundamentais na vida do ser humano e não há como acontecer o diálogo sem elas: amor, humildade e fé. Em uma relação onde se estabeleça este clima de confiança há a possibilidade do diálogo. Quando há o diálogo não se dá comunicados de cima para baixo, mas se estabelece uma relação de parceria e de envolvimento. Há ainda uma busca pela coerência no pensar, no falar e no agir, atentando para o cuidado entre o que dizemos e o que fazemos. A confiança não pode se deteriorar nesta relação, já que "não pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos" (FREIRE, 1987, p. 82).

Ao dialogar, também há de se ter a esperança. Esperança de um mundo melhor, com pessoas melhores, com uma sociedade mais justa. Se não tivermos a esperança de que se pode mudar de que adiantaria o dialogar? Dialogamos porque

ainda acreditamos em tempos melhores. Esperança não para ficar esperando. Esperançar é sair do lugar de conforto. É ir em busca da sua liberdade. É algo que nos move para frente. É ir em busca da nossa humanidade diante de tantas injustiças.

Outra e tão importante dimensão do diálogo é o pensamento crítico (FREIRE, 1987). Um “pensar verdadeiro”, rico em reflexões, criações, ir e vir. Um pensar que não dicotomiza homens/mulheres e o mundo, e que compreende a realidade como processo, portanto, não estática, passível de transformação.

É da ação sobre o mundo, que homens e mulheres (re)criam a cultura e a história. O que os(as) diferencia do animal é a práxis. Essa possibilidade de transformar a realidade, de refletir e criar de forma crítica só se efetiva através do diálogo. Quanto mais dialogamos mais aguçamos e desenvolvemos o nosso pensamento crítico e de quem dialoga conosco.

Para a criança “estabelecer vínculos afetivos e de compartilhamento com adultos(as) e com outras crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social” (BRASIL, 2006, p. 63), não há outro caminho senão o diálogo. O diálogo de forma que a auxilie para a construção do “ser mais”.

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) nos mostra que somos uma sociedade oprimida. Convivemos com regras e mais regras impostas para nós que já estavam prontas há muito tempo. Não participamos da construção de tais regras, ninguém pediu ou pede nossa opinião, apenas criam-se regras, sejam de condutas, econômicas ou regras burocráticas. São verdadeiras imposições às nossas vidas que nem ao menos nos damos conta.

Vivemos em um mundo onde a prática é a da dominação dos fortes sobre os mais fracos. Muitos(as) não possuem a consciência de que estão sendo oprimidos(as). Para o(a) educador(a) que vê sentido na vida humana não há como ficar parado(a) diante dessa realidade. Se realmente acredita no(a) outro(a) e acredita no mundo, pode trabalhar com as crianças na perspectiva de olhar o mundo com um certo estranhamento. Uma educação voltada para descolonizar o olhar. Aprender a olhar o mundo com os próprios olhos. Uma educação que contribua para que saíamos da posição de oprimidos(as) não pode acreditar que as crianças são seres vazios e que o(a) professor(a) irá depositar milhares de conteúdos de forma mecânica sem reflexões sobre a realidades delas.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos, não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1987, p. 67)

A educação é um ato político. Em cada diálogo, em cada gesto com as crianças escolhemos um lado: o lado dos que dominam ou o lado dos que são dominados. Em cada palavra pronunciada dizemos de que lado somos/estamos. Para Fasano (2010), ao assumirmos a dimensão de trabalhar o tempo todo com a humanização de nossas crianças, para viver no mundo sempre em uma dialeticidade com ele, estamos colaborando para que tenham a possibilidade de sair de uma visão ingênua, de que tudo é natural, todas as coisas são assim porque não há outra forma de ser e também para que vençam a ideia da naturalização das diversas formas de opressão, assim como formas de uso de poder e apropriação dele.

Paulo Freire sempre recusou a ideia de uma escola que domestique crianças, jovens e adultos(as). Sempre combateu uma escola neutra diante de tantas injustiças sociais. Segundo Angelo (2007), a classe dominante, ao criar espaços para crianças em creches com o intuito apenas de cuidar, deixando de lado o educar, cria muitos questionamentos dentro de nós, como se as crianças e famílias que necessitam desses espaços fossem inferiores, tendo apenas necessidade de cuidados físicos e não uma educação de qualidade que merecem de fato. Como se fossem resignadas à um papel inferior na sociedade. Há muito o que discutir sobre isso. Kuhlmann Jr. (apud ANGELO, 2007) afirma que mesmo as instituições assistencialistas possuem uma dimensão educativa, elas também educam, educam para a submissão. Não há um espaço escolar neutro, mesmo que os(as) educadores(as) se declarem neutros há uma ideologia por trás, há um lado escolhido: o de perpetuar a exclusão ou o de combatê-la.

O diálogo faz parte de todo o processo para a libertação de meninos e meninas dentro do espaço escolar. Isso implica em reconhecer que o(a) outro(a) tem a sua própria forma de pensar, sentir e de estar sendo. Que nada é imutável. Reconhecer as outras pessoas que fazem parte do seu mundo, reconhecer a sua cultura, seu pertencimento étnico-racial, de gênero e a sua classe social.

O(a) educador(a) consciente de seu papel precisa aguçar sua própria visão de mundo e das crianças. Através de indagações e discussões de problemas do cotidiano, ir tecendo uma ampla possibilidade de se conscientizarem como cidadãos e cidadãs do mundo. É um constante diálogo entre educadores(as) e crianças. Uma sala quieta, enfileirada, um(a) atrás do(a) outro(a) por diversas horas, é impossível de se criar um ambiente problematizador ou uma educação problematizadora. Quanto mais as crianças se sentirem desafiadas, mais terão satisfação para superar novos desafios.

A educação que nos fala Freire é a da liberdade, nunca a da castração. Nunca castrar ideias, castrar vontades, castrar o “ser autêntico”. Na educação bancária não há diálogo com as crianças, o(a) educador(a) já sabe tudo. Antes do início do ano letivo, já escolhe todo o conteúdo que vai ser depositado em sua turma. Na educação libertadora, o diálogo começa na escolha dos conteúdos junto com esta. Há uma relação na horizontal, visando uma parceria, uma vez que, todos(as), porque juntos(as), querem aprender. A relação é de confiança e acima de tudo respeito uns com os(as) outros(as), tudo sempre intermediado pelo diálogo. Com isso não se nega a autoridade do(a) educador(a) e seu papel de mediador(a). Para Freire (1996, p.127), “a construção da autonomia requer a prática do diálogo, por meio da qual se exercita o escutar e o falar com os outros”.

A grande e talvez maior aprendizagem que se possa ter no encontro com o(a) outro(a) é saber escutar. Se o(a) educador(a) só fala, e dá conselhos, diz como é a melhor conduta ou a melhor saída para todos os problemas e não escuta o(a) outro(a), não há diálogo. Não é qualquer escuta. Nossos ouvidos precisam ser sensíveis às vozes dos(as) que estão ao nosso redor. Precisamos aprender a escutar para saber falar com os meninos e meninas sem sermos os(as) únicos(as) donos(as) da palavra.

Cruz (2008, p. 47) nos fala em auscultar as crianças, isso quer dizer “reconsiderar o seu espaço social”. De qual lugar a criança fala. Dessa forma, educador(a) e também o(a) pesquisador(a) compreenderão e ampliarão seus conhecimentos sobre quem são as crianças, compreenderão as culturas infantis e realmente haverá “orientação para a ação, mas sobretudo como forma de estabelecer uma permanente relação comunicativa – de diálogo intercultural – no sentido de uma relação que se dá entre sujeitos que ocupam diferentes lugares sociais”.

A palavra é de todos(as) os(as) que estão no grupo junto com o(a) educador(a). Essa palavra é direito de todos e todas. Aos(às) educadores(as) que trabalham com crianças pequenas nem sempre as coisas são ditas com palavras. Há várias formas de dizer alguma coisa, como risos, choros, desenhos, gritos, movimentação, caretas, gestos etc. Com esse espaço do diálogo aberto, a criança sente-se livre para expor suas ideias, para expressar seus sentimentos, porque sabe que será respeitada. Para Freire (1996, p. 128):

O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito de escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em que fala *com* ele. (grifos do autor)

Quem dialoga está preocupado(a) com a formação integral do ser humano. Não acredita que as instituições educacionais sejam para treinar ou domesticar homens e mulheres, mas para auxiliar na transformação do “ser mais”. “A educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996). O “ser mais” humano, “ser mais” crítico com tudo que acontece no nosso mundo e na nossa sociedade. É a busca incessante por pessoas capazes de superar a domesticação, da libertação do ser, de falar com e não falar para.

No processo da fala e da escuta a disciplina do silêncio a ser assumido com rigor a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um “sine qua” da comunicação dialógica. O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la. Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer. Mais ainda, que o que tem a dizer não é necessariamente, por mais importante que seja, a verdade alvissareira por todos esperada. É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado (FREIRE, 1996, p.131-132).

Para o(a) educador(a) autoritário(a), o tempo de fala é só seu. Ele(a) discorre sozinho(a) sobre o assunto. Não há o momento que ele(a) para de falar para escutar o(a) outro(a). Sua fala se dá em um momento que silencia os(as) demais. Já o(a) educador(a) democrático(a) sabe ouvir. Quando ele(a) está falando, há um espaço de silêncio ou com silêncio, porque valoriza o(a) outro(a), como um sujeito da fala e não como mero objeto. Porque enquanto escutam, docentes e crianças estão

conectando pensamentos e ampliando seus saberes, estabelecendo relações entre o que já foi dito. Há uma conexão neste espaço de fala. Há sempre uma provocação, uma dúvida que insiste no(a) outro(a), para que participe do diálogo, dando suas contribuições para todos(as).

Quem quer dizer alguma coisa precisa motivar no(a) outro(a) o desejo de querer se pronunciar, querer participar do diálogo (FREIRE, 1996). Isso é um desafio. O dia a dia escolar torna-se algo participativo e vivido por todos(as) que ali estão. O(a) educador(a) vai aguçando e refinando sua própria curiosidade e a das crianças.

Escutar o(a) outro(a) não significa abrir mão das próprias ideias e acatar o que esse(a) diz. Pode-se discordar sem ser autoritário(a). Colocar o ponto de vista sem impor as próprias vontades. Reconhecer que ninguém é igual a ninguém e que não há pessoas superiores às outras são saberes indispensáveis para conseguir escutar o(a) outro(a). Se alguém se sente mais importante do que as crianças, se não valorizar a cada uma como pode querer escutá-las?

Quando o(a) educador(a) sente-se seguro(a) por saber-se incompleto(a), não significa que não prepare suas aulas, que não tenha conhecimento, pelo contrário, está sempre em busca de novos conhecimentos. Ao descobrir-se como inacabado, vive em busca de respostas e explicações. Ao assumir-se como educador(a) em uma prática dialógica está aberto às indagações das crianças sobre a vida, indagações cujas respostas muitas vezes não estão prontas. É no debate diário que muitas respostas vão se construindo. “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (FREIRE, 1996, p. 154).

No eu-dialógico não existe um eu em uma ponta e na outra outro(a). Ele(a) está em mim e eu estou nele(a). É uma relação indissociável no mundo. O que o(a) constitui como sujeito é o outro em mim. E o(a) outro(a) também é constituído por mim. Há uma relação dialética. Não há relações de domínio de um sobre o(a) outro(a), mas juntos se transformam. É na comunhão entre os seres que nos fazemos homens e mulheres.

Em uma sociedade como a nossa, no auge das tecnologias de comunicações, mesmo muito longe, podemos interagir com outras pessoas sem perder o contato através de recursos áudio visuais. Neste sentido, temos um aumento crescente da

individualidade em detrimento das relações coletivas. O silêncio e as palavras vazias aumentam no cotidiano. Como tão bem reiterou Demartini (2002, p. 2):

[...] a importância cada vez maior, em nossos dias, de *aprender a ouvir* as crianças e os jovens. Estou pensando no agravamento dos problemas que os tem atingido, da violência que sobre eles recai e também na que, crescentemente, por eles têm sido gerada e como nós, educadores e cientistas sociais, não estamos conseguindo entender ou, principalmente, não estamos conseguindo dialogar com crianças e jovens – até que ponto estamos *escutando* suas vozes, muitas vezes caladas? Considero necessário não apenas conhecê-los enquanto grupos sociais distintos, convivências e culturas diferentes daquelas encontradas entre os grupos mais velhos, mas, principalmente, escutá-los para podermos enfrentar juntos os sérios problemas que a sociedade brasileira atual nos coloca. Não são apenas as crianças e jovens que estão “em situação de risco”, como se costuma afirmar; toda a sociedade encontra-se nesta situação enquanto não conseguirmos incorporá-los na elaboração dos projetos, nos dias atuais. Este alerta já nos foi feito por pesquisadores e estudiosos há mais de vinte anos e, infelizmente, parece que caminhamos em direção oposta.

Há um verdadeiro abismo entre as gerações (PEREIRA; SOUZA, 1998; BASTIDE, 2004). As vivências vão demonstrando o quanto as pessoas vão descartando o(a) outro(a) dentro de si, dessa forma as relações vão se esfriando e se tornando cada vez mais sem afeto. Cada vez mais a sociedade se torna insensível aos fatos que acontecem diariamente ao nosso redor. O olhar, muitas vezes, já está cristalizado ao presenciar tantas injustiças. É urgente resgatar a importância do(a) outro(a) em mim, para retomarmos a alteridade. Ao mesmo tempo em que cada um(a) de nós se assume enquanto gente, assume também a importância do(a) outro(a) na construção das nossas vivências pessoais. Resgatar a essência do humano em nós faz-se necessário. Ainda Pereira e Souza (1998, p.37) nos adverte:

Criança pequena com agenda lotada. A televisão que se transforma em babá. Os pais ausentes. Carinho transformado em objeto. O tamagoshi¹ e a afetividade objetificada. Erotização da infância. Sexualidade. Publicidade. Cultura do consumo.

[...]
Individualismo desencadeado pela ausência do outro. Apagamento da relação de alteridade. Criança sozinha. Criança que manda nos pais. Esses são apenas alguns dos fragmentos que compõem o contexto da infância contemporânea.

É necessário e importante a dialogicidade nas relações humanas. Trazer essa discussão ao debate e analisarmos o efeito na vida de cada um e cada uma. É de

¹ “Bichinho” virtual

extrema importância o(a) educador(a) refletir em sua prática pedagógica como está sendo o seu diálogo com as crianças.

O(a) educador(a) que trabalha na perspectiva da emancipação dos sujeitos tem no diálogo o cerne de seu fazer pedagógico, onde a palavra é a revelação do mundo que pode através dela se constituir e transformar o mundo. Ele(a) valoriza cada palavra. Quando alguém fala é como estar se abrindo para o mundo e para os que estão a sua volta. É um momento único. É um momento muito sério, rico em aprendizagens, rico em relações, rico em relações humanas. Nesse processo, é indiscutível a importância de escutar o(a) outro(a).

3. “NÃO É NO SILÊNCIO QUE OS SERES HUMANOS SE FAZEM”²: DA RODA DE CONVERSA AO CÍRCULO DE CULTURA

*Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo.
(Paulo Freire)*

Nos diversos momentos no cotidiano da educação infantil, as crianças se comunicam através de várias linguagens, dentre elas a linguagem oral. Com isso vão aos poucos interagindo entre elas e com os(as) adultos(as) e assim ampliam o vocabulário, aprendendo expressões e apropriando-se das convenções da língua falada, sendo comum, nessa fase, inventarem palavras.

Cada criança tem seu ritmo de aprender a falar. Quanto mais participar de situações de uso da língua oral mais se desenvolverá. Pensando nisso, muitas instituições de educação infantil trabalham com a roda de conversa, atividade que tem como objetivo desenvolver a oralidade das crianças, tendo como um dos pressupostos “escutar a criança, dar atenção ao que ela fala, atribuir sentido, reconhecendo que quer dizer algo” (BRASIL, 1998, p.137). No entanto, em que medida a roda de conversa atinge o objetivo proposto? Há, de fato, uma escuta para as falas das crianças dentro do ambiente escolar?

Em estudos sobre como a oralidade é desenvolvida na escola, a educadora Regina Scarpa Leite (s/d) pesquisou sobre como as rodas de conversa ocorrem nas instituições de educação infantil. Depois de acompanhar várias rodas de conversa com crianças pequenas em creches e pré-escolas, constatou que há algumas modalidades de rodas: “o monólogo”, “o coro”, “o revezamento”, “a lição de moral”, “não há roda de conversa” e “as crianças têm a palavra”.

Em muitos momentos de roda de conversa com adultos(as) e crianças no espaço escolar, apenas o(a) educador(a) fala. Não faz perguntas diretamente para nenhuma criança. Quando faz perguntas ele(a) mesmo(a) responde. Esta maneira

² Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987, p. 78, grifos da pesquisadora) escreveu: “Não é no silêncio que os homens se fazem”; em *Pedagogia da Esperança* (1992, p. 35), repensou o uso do masculino genérico em sua escrita após muitas mulheres norte-americanas lhe enviarem cartas questionando a sua linguagem, sempre se referindo no masculino. Elas não se sentiam contempladas. Freire (ibid., grifos da pesquisadora) escreveu, depois das críticas: “Daquela data até hoje me refiro sempre a mulher e homem ou seres humanos. Prefiro, às vezes, enfiar a frase explicitando, contudo, minha recusa à linguagem machista”. Nesse sentido, a opção no caso do título deste capítulo foi o de substituir “os homens” por “seres humanos”, considerando assim tanto os homens quanto as mulheres.

de conduzir uma roda de conversa Leite (ibid.) denominou como “o monólogo”. A roda de conversa denominada de “coro” acontece quando o(a) educador(a) faz perguntas e já fala qual é a resposta através da entonação da voz. Se alguém erra a resposta, repete a mesma pergunta para obter a resposta correta. Em muitos casos observados, os quais a autora chamou de “revezamento”, os(as) docentes utilizam a roda de conversa, fazendo perguntas para uma criança de cada vez, como, por exemplo: O que você fez no final de semana? Se alguma criança ao responder sair do foco da pergunta, no mesmo instante corta a fala.

A pesquisadora verificou que diante dessas rodas de conversa, as crianças ficam impacientes por esperar a sua vez, e que constantemente o(a) educador(a) pede silêncio para ouvir quem está falando. Torna-se um momento muito cansativo. As crianças são induzidas a falar só o que foi perguntado, não podendo se expressar como queriam na realidade. Este tipo de roda não desenvolve a dialogicidade, pois as crianças terminam por dar respostas estereotipadas e uniformizadas, ficando aprisionadas em um único tema. Para exemplificar a maneira que esse tipo de roda é conduzido, a autora (ibid., s/p) compartilhou o seguinte trecho de conversa, com crianças de três e quatro anos:

Criança 1 – Eu tenho um cachorro.

Criança 2 – Eu tenho uma gata, o nome dela é Mimi.

Professora (para criança 3) – É você, tem um animal na sua casa?

Criança 3 – Na fazenda tem.

Criança 4 – Sabe, o meu pai foi viajar.

Professora: Mas nós não estamos falando de viagem agora, fulano. Nós estamos falando de animais. Depois você fala da viagem do seu pai, tá?

“A lição de moral” é outra forma de trabalhar na roda de conversa. Os(as) educadores(as) aproveitam para instruir as crianças. Se o assunto for, por exemplo, sobre animais, o(a) docente guiará a conversa discorrendo sobre o cuidado que devemos ter com os cães que podem nos morder. Nesse tipo de roda são sempre transmitidos valores morais e ensinamentos. Há também aqueles(as) que acreditam que suas crianças ainda não sabem conversar. Já que não conversam não há a necessidade de ter um momento de roda de conversa. A este tipo de prática, a pesquisadora denominou “não há roda de conversa”. Infelizmente, a roda de conversa chamada “as crianças têm a palavra” foi a menos observada durante a pesquisa. Nestas rodas, verificou uma interlocução entre o(a) educador(a) e as crianças e criança/criança.

No geral, Leite (s/d) observou que durante as rodas de conversa as crianças não são consideradas ou são pouco consideradas como sujeito ativo. Muitas práticas querem discipliná-las, distanciando das práticas sociais reais que usamos a linguagem. Há pouca dialogicidade. Não há uma formação adequada para escutar e compreender as vozes infantis. Muitas vezes, o que meninos e meninas pequenos(as) falam é entendido como barulho, por esse motivo, muitos(as) pedem silêncio por diversas vezes durante este momento dedicado a oralidade, o que se caracteriza como uma contradição.

De acordo com Kramer (2003, p.82), os(as) educadores(as) dão poucas oportunidades de troca e de interação verbal. Muitas vezes, desconsideram as experiências de vida de cada indivíduo, transmitindo na escola apenas conhecimentos escolares, sem escutar as vivências das crianças. Ela alerta que tem de haver uma interlocução entre os conhecimentos escolares e os conhecimentos culturais e vivências das crianças. Essa articulação se dará através da linguagem, que não é instrumento, nem produto acabado. É uma linguagem que constitui o sujeito e sua consciência.

Muitas propostas pedagógicas dicotomizam a língua falada, dando prioridade a um ensino das normas da língua, como o jeito correto de dizer as palavras em detrimento da manifestação clara de sentimentos e ideias ao se dizer algo. E também há escolas que valorizam apenas os sentimentos e ideias e rejeitam determinadas regras da língua que precisam ser desenvolvidas para que haja uma compreensão do que foi dito. Segundo, Kramer (ibid., p. 83):

Enfatizando um ou outro polo, a escola se arrisca a não possibilitar que a criança penetre na corrente da comunicação verbal. Dicotomizada a linguagem, ela se torna, tal qual as crianças, pura subjetividade ou puro objeto. E, assim, a palavra deixa de constituir aquilo que Bakhtin chama de território social comum dos interlocutores, esteja o diálogo se dando com crianças, crianças e adultos, ou com livros e demais produções escritas.

A pesquisadora afirma que a escola não deixa a criança ser autora de sua palavra, o que faz com que esta termine por reproduzir o que aprendeu. Para as crianças tornarem-se autoras é preciso deixá-las dizer a sua palavra, deixar que apareçam suas marcas de expressão, resgatar a possibilidade de “ser humano”. “Produzir com e para o outro... Somente sendo autora a criança interage com a língua; somente sendo lida e ouvida pelos outros ela se identifica, diferencia, cresce no seu aprendizado” (ibid., p. 83).

No estudo de Geraldi (2005), analisando a narrativa em Walter Benjamin, este declarou que a comunicação é algo artesanal, “uma forma artesanal de comunicação”. As palavras ao saírem da boca do(a) interlocutor(a) são impregnadas da vida daquela pessoa “como a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN apud GERALDI, 2005, p.13).

Para Angelo (2007), se consideramos a educação infantil como um lugar autoritário, sem liberdade, que negue a criação e impeça a criança de ser um sujeito autônomo, não estaremos contribuindo para que se constitua um sujeito histórico e cultural. Uma educação que domestica não deixa meninos e meninas se constituírem como sujeitos criadores de história e cultura e também da linguagem.

Partindo da ideia de que todos e todas, sem distinção de idade, aprendem e produzem conhecimento, “a pedagogia de Freire propõe uma re-significação do processo de aprendizagem, ao estabelecer uma outra possibilidade de relação entre o aprendente-ensinante e o objeto da aprendizagem” (ANGELO, 2007, p. 329). Dessa forma, a educação para Freire é um ato dialógico. O diálogo é o “mediatizador da relação educador-educando-mundo” (ibid.).

Angelo (ibid.) vê a possibilidade de fazer uma educação infantil em uma dimensão problematizadora, nos moldes freirianos. Isso afastaria a visão assistencialista que predomina em muitas escolas de crianças pequenas. É um trabalho que se fundamenta na criatividade da criança, estimulando à reflexão e a ação sobre a sua realidade. Dessa maneira, concordando com Freire (1996, p. 162-163):

Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir.

Outra pesquisa que investigou as rodas de conversa na educação infantil foi a de Angelo (2007). Nela o pesquisador acompanhou quatro turmas de educação para a infância. Uma do Zumbi dos Palmares, na Ciranda Infantil do Movimento Sem Terra. A outra é uma Associação que se chama Nova Esperança e duas turmas do Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM). Todas localizam-se no Município de São Mateus no Espírito Santo.

O projeto da educação para a infância proposto no Movimento Sem Terra, segundo o pesquisador, é pautado sobre o reconhecimento da identidade da criança

Sem Terrinha, a construção de uma identidade do(a) educador(a) de infância, a valorização dos espaços, tempos e instrumentos pedagógicos adequados para as crianças e a definição de um projeto político pedagógico que traduza a filosofia e a pedagogia do Movimento.

A proposta política pedagógica para o trabalho com a criança Sem Terra é apresentada a partir da aprendizagem como possibilidade de interação dos sujeitos entre si, e destes com o mundo. A grande finalidade da educação aí apontada é a construção da criança como sujeito capaz de estar no mundo para compreendê-lo mais e melhor, transformando-se ao transformá-lo. Uma compreensão, apropriação e possibilidade de transformação do mundo, como movimento que utiliza as mais diferentes linguagens, que valoriza a imaginação e a criatividade, que não se distancia das vivências e das experiências vividas. Um projeto pedagógico, portanto, que não violenta o sujeito infantil, mas que o reconhece como protagonista de uma ação desenvolvida com ele (ANGELO, 2007, p. 419).

Nesta proposta, a oralidade é valorizada.

A criança é constituída como agente da linguagem, capaz de pronunciar o mundo. Uma pronúncia que antecede o domínio da linguagem alfabética escrita, uma leitura de mundo que precede a leitura da palavra (ibid.).

Há todo um trabalho sério com a dialogicidade entre as crianças e os(as) educadores(as) do movimento. Quando as crianças falam entre si é visto como algo positivo e de grande oportunidade, como se pode observar no relato abaixo:

A Ciranda Infantil é tida com um espaço do exercício do diálogo. Toda ação a ser desenvolvida com as crianças procura estar fundamentada no diálogo e na troca de opiniões. As crianças conversam muito entre si, dialogam, questionam, refutam ideias, concordam com posicionamentos, duvidam, complementam pensamentos. Para a educadora, a Ciranda deve ser este espaço de exercício do diálogo. Em todas as atividades as crianças trabalham em conjunto, mesmo quando realizam tarefas individuais como, por exemplo, os de 5 e 6 anos que escrevem o seu nome copiando de uma ficha escrita pela educadora; ou um grupo de crianças menores que picam papel para depois ser colado em um cartaz. O trabalho em grupo é facilitador do diálogo entre as crianças (ibid., p. 477).

Tanto na Ciranda Infantil como na Associação Nova Esperança os(as) educadores(as) trabalham com temas geradores. Algumas vezes esses temas são escolhidos pelos(as) educadores(as), outras vezes são escolhidos pelas necessidades das crianças, do cotidiano delas, no desenvolvimento de suas atividades, nas relações sociais entre elas e os(as) educadores(as). Quando são escolhidos pelos(a) educadores(as) não quer dizer que meninos e meninas não participam posteriormente. Através da interação, eles(as) vão direcionando as propostas das atividades.

Segundo Angelo (ibid.), nas instituições da prefeitura de São Mateus, também há uma grande preocupação em escutar as crianças para o fazer pedagógico. Há uma proposta de ensino problematizadora. A escola é um espaço democrático de construção e vivência de conhecimentos.

Em uma conversa gravada, uma educadora de um centro de educação municipal explica o que é trabalhar cidadania com as crianças:

Eu não posso dizer: 'meninos, vamos aprender coisas de cidadania para ser cidadãos lá fora'... eu não posso querer que a minha criança aprenda a ser cidadão, se aqui, no trabalho que faço com ela, eu nego a sua cidadania. Se eu não respeito o seu saber, as coisas da sua cultura, da sua vida... se eu não respeito a criança enquanto uma criança que tem direitos (Registro do Cotidiano, Conversa Gravada – Educadora do CEIM – CF apud ANGELO, 2007, p. 532).

Um dos temas geradores trabalhados com as crianças em um dos CEIM foi sobre o direito das crianças à saúde e desse direito. Através do diálogo (as crianças faziam muitas perguntas sobre o mosquito), aprofundaram no conhecimento sobre a Dengue. Tudo começou com um cartaz que veio do Governo Federal sobre os Direitos da Criança. Primeiro a diretora passou de sala em sala, lendo este cartaz e após esse encaminhamento colou em uma parede da instituição. A diretora e os(as) educadores(as) começaram nas reuniões a questionar se as crianças realmente tinham garantidos todos aqueles direitos. Decidiram em rodas de conversa, perguntar para suas crianças suas opiniões. Desse questionamento, foram surgindo outros, que eles(as) foram trabalhando como temas geradores. Este trabalho durou 3 meses. O mais rico deste projeto é que todo o rumo que ele foi dando foi a partir do diálogo com as crianças junto com os(as) educadores(as). Cada sala desenvolveu um trabalho diferenciado sobre os Direitos das Crianças. Durante a realização desse projeto houve um grande envolvimento das famílias e da comunidade. Foi um projeto que envolveu a todos(as).

Nas leituras que foram realizando em sua própria comunidade, as crianças, ao discutirem as questões do 'direito à saúde', puderam constatar que o bairro onde viviam estava assinalado pelo Serviço Municipal de Saúde como local de grande incidência da epidemia de dengue. Neste sentido, sentiram-se desafiadas para a realização de uma ação de conscientização sobre este problema. Muito embora já possuíssem um conhecimento prévio sobre o surto de dengue e um conjunto significativo de informações levantado junto à população, crianças e educadoras estiveram empenhadas em 'saber mais e melhor' sobre a dengue. Assim, foi realizado um encontro com Agentes da Saúde (especializados nas informações e no combate à epidemia) para que 'fosse explicado tudo sobre a dengue'. Outros caminhos foram mobilizados no sentido de ampliar conhecimentos: o jornal local ajudava a perceber a realidade da dengue em todo o município; os

materiais fornecidos pela Secretaria Municipal de Saúde (desdobráveis e cartazes) traziam mais informações sobre a doença (ANGELO, 2007, p. 565-566).

Em todas as discussões com os(as) educadores(as) dos CEIM foi defendida a roda de conversa como fundamental no dia a dia com as crianças. Uma roda de conversa que desafia a todos(as), um espaço de liberdade, de expressão, de partilha e confronto de ideias. O(a) educador(a) precisa coordenar os diálogos, ter cuidado para não podar falas, nem dizer pelo outro. Não é tarefa fácil.

Angelo (ibid.) diz que até a forma circular de sentar-se ao fazer a roda é um sinal de democracia, pois dessa forma todos(as) se veem quando estão se expressando. Contudo, sabemos que apenas a forma circular não é sinal de democracia, pois em muitos momentos pode ser utilizada como forma de controle. O diferencial neste momento será as concepções do(a) educador(a) e sua intencionalidade na condução desse trabalho. Sua crença nas crianças e na capacidade delas de ler e dizer o mundo, de pronunciarem sua palavra.

Analisando a palavra proferida em seu sentido verdadeiro não há como deixar de mencionar os círculos de cultura desenvolvidos por Paulo Freire em Angicos, Pernambuco, cuja proposta é fortemente marcada pela dialogicidade e amparada na premissa de que “sem o outro não há vozes (...) Sem o outro não há ecos” (GERALDI, 2005, p. 17).

3.1 Círculos de cultura e educação

- Por que o senhor foi preso?

-Porque vocês aprenderam demais.

(Pergunta da ex-aluna Maria Luiza da Silva feita para Paulo Freire em 28/8/93. In: LYRA, 1996, p.12)

No chamado “descobrimento do Brasil”, o colonizador europeu procurou impor sua visão de mundo para aos que aqui habitavam. A educação era pautada no silêncio. De cima para baixo. De alguém que julgava saber tudo, para outros(as) que julgava não saber nada. Alguém sempre depositava seus ensinamentos sobre os(as) que consideravam menos favorecidos(as).

Desde o começo de nossa colonização, está entranhado o poder dos(as) mais fortes sobre os(as) mais fracos(as). A educação com os jesuítas cultivava a disciplina dos corpos, sendo responsável pela catequese dos indígenas e pela

aculturação desses povos pela civilização cristã europeia. Segundo Rosário (2004, s/p):

Os indígenas enviavam as crianças para a escola de manhã, de tarde e de noite, tornando-se sedentários e monogâmicos, deslocando-se de sua cultura nativa para adquirir traços da cultura européia, dos portugueses. Nessa empreitada, os jesuítas criaram 24 missões espalhadas pelo Paraguai e pelo sul do Brasil e na Região Amazônica. Os padres jesuítas foram os maiores responsáveis pela catequese do índio, construindo um imenso patrimônio em gente, terras e rendas. Além de converter os nativos ao catolicismo, batizando-os, mudando seus hábitos e ensinar-lhes a língua portuguesa, os jesuítas se tornaram agentes de aculturação indígena pela civilização cristã ocidental. Isso fragilizou-os e os transformaram em presa fácil dos colonos que, apesar da oposição dos padres, invadiam as missões e escravizavam os nativos já fragilizados, facilitaram assim, a expansão do domínio.

A educação jesuítica, que influenciou e continua influenciando a educação brasileira, terminou por impor sua língua, seus valores, crenças, desconsiderando a cultura dos vários povos que viviam no Brasil, caracterizando o que Freire (1981) chamou de “invasão cultural”. Para esse educador, toda invasão se dá por meio de relações autoritárias, onde os invasores impõem seus valores sobre os(as) invadidos(as). No intuito de superar essa educação colonizadora, propõe outra educação, diferente da que está posta há tanto tempo em nossa sociedade, e que implica em mudanças nas relações entre quem ensina e quem aprende. Trata-se, portanto, de uma nova relação dentro do espaço escolar. Segundo Brandão (1987, p. 85):

A tarefa do educador é, antes de mais nada, a de criar uma outra educação. Ela foi a “do colonizador” da metrópole, ou a “do opressor” do poder. Servia aos interesses de reprodução de uma ordem social colonialista, dominante. Carregava os seus símbolos e dizia as palavras que conferiam legitimidade ao seu poder. Ela foi no passado uma educação que confirmava, com a desigualdade do saber, a desigualdade da vida social: colonos e colonizados, senhores e servos, brancos e negros.

Paulo Freire propunha uma educação libertadora. Uma pedagogia que não se pautasse na reprodução, que ao alfabetizar os(as) educandos(as) não se limitasse a repetir palavras sem sentido e que não os(as) fizessem pensar. Para ele, não bastava ler apenas: “Eva viu a uva³”. O(a) educando(a) deveria se questionar sobre quem era essa Eva, o que ela fazia, qual o contexto social que ela ocupava, quem trabalhou para produzir a uva e quem lucrou com este trabalho. As palavras e os

³ Frase utilizada nas cartilhas para alfabetizar, cujo objetivo é de memorizar as famílias silábicas.

textos das cartilhas utilizadas nos processos de alfabetização eram bem distantes da realidade dos(as) educandos(as). Sobre as cartilhas, Freire (1981, p.11) conclui que:

As cartilhas, por boas que sejam, do ponto de vista metodológico ou sociológico, não podem escapar, porém, a uma espécie de “pecado original”, enquanto são o instrumento através do qual se vão “depositando” as palavras do educador, como também seus textos, nos alfabetizados. E por limitar-se o poder de expressão, de criatividade, são instrumentos domesticadores.

Ainda refletindo sobre um texto da cartilha “Ada deu o dedo ao urubu? Duvido, Ada deu o dedo à ave⁴!”, Freire (ibid., p.12) faz questionamentos importantes que confirmam uma educação que aliena o(a) educando(a). Ao perguntar se Ada deu o dedo para o urubu, trazendo para a nossa realidade, quem daria o dedo a um urubu? E mais, autor da cartilha diz que ela não deu o dedo ao urubu e sim à ave. Nessa conclusão, estaria afirmando que urubu não é ave. Para um(a) camponês(a) que havia trabalhado o dia todo, cansado(a), exausto(a) de seus afazeres, que sentido teria em sua vida esses tipos de texto? O material para ensinar sempre estava pronto, antes mesmo de conhecer as pessoas que iriam formar um grupo. Quanto mais o(a) educador(a) acreditava que seus(suas) educandos(as) não sabiam nada, mais ele(a) ficaria distante de seus(suas) educandos(as) e traria coisas prontas para o ensino.

A educação que propõe Paulo Freire é aprender se redescobrimo enquanto aquele e aquela que fazem a história todos os dias. Uma educação que visa a liberdade e não a castração das pessoas. Liberdade de pensar, de questionar o que nunca havia sido questionado. Trazer à tona a consciência do povo. Perguntar a si mesmo(a) sobre a sua realidade e aprender com ela. Acima de tudo, respeitar o(a) educando(a) como pessoa de direitos e que possui uma identidade.

Nessa perspectiva, na década de 60, Paulo Freire inicia no Brasil uma proposta de educação cuja base está alicerçada no diálogo. Ele propunha ações de educação e de cultura popular com a comunidade, como a criação de Centros de Cultura.

O primeiro Centro de Cultura aconteceu em 1961, em Poço da Panela (Casa Forte – Recife). Teve uma duração de novembro do mesmo ano até novembro de

⁴ Frase utilizada nas cartilhas.

1962. De acordo com Marinho (2009, p. 42-43), esse Centro tinha um estatuto próprio com os seguintes objetivos:

- promover e incentivar, com a ajuda de particulares e dos poderes públicos, a educação de crianças e adultos;
- atender ao objetivo fundamental da educação que é o de desenvolver plenamente todas as virtualidades do ser humano por meio da educação integral de base comunitária, que assegure, também, de acordo com a Constituição, o ensino religioso facultativo;
- proporcionar a elevação do nível cultural do povo preparando-o para a vida e trabalho;
- colaborar para a melhoria do nível do povo por meio da educação especializada;
- formar quadros destinados a interpretar, sistematizar e transmitir os múltiplos aspectos da cultura popular.

Nesse espaço, organizaram-se curso de costureiras, barbeiro, salas de cinema, pintura, culinária, teatro, jogos e Círculos de Cultura. Além de aprender, as pessoas também podiam ensinar às demais. É importante esclarecer que Centro de Cultura e Círculo de Cultura são propostas diferentes, mas partem do pensamento freiriano.

De 1960 até 1964, o Brasil apresentava uma taxa de analfabetismo muito alta. Nos discursos dos governadores da época, esse era um tema muito debatido e prometiam em suas campanhas resolver essa situação. Necessitava-se de uma educação para a responsabilidade política e social. Uma educação para ensinar jovens e adultos(as) a ler e a escrever. “Em 18 de janeiro de 1963, aconteceu em Angicos uma Aula de abertura ministrada pelo Governador no Grupo Escolar Local” (MARINHO, 2009, p. 36). A grande novidade era de que em apenas 40 horas a pessoa já estaria alfabetizada. Essa novidade encorajou muitos(as) moradores(as) a participarem dos Círculos de Cultura.

Angicos era uma cidade bem pequena. Tinha 12.947 habitantes e desses, 80% moravam na zona rural. Segundo Gerhardt (apud MARINHO, 2009, p. 35):

A população de Angicos nunca teve acesso a uma educação escolar satisfatória. Segundo os dados do recenseamento de 1950, foram considerados alfabetizados, podendo escrever seus nomes, apenas 26% da população maior de 10 anos.

Foi neste contexto, que Paulo Freire iniciou o trabalho com o Círculo de Cultura. Uma proposta presente nos escritos de Antônio Gramsci⁵, um dos

⁵ Autor dos Quaderni del Cárcere, escritos em 1935, quando esteve preso na Itália durante o regime fascista de Mussolini, devido à sua luta e militância constante em defesa dos proletariados italianos.

intelectuais que influenciou o pensamento de Freire. Ambos defendiam a educação desde outra perspectiva:

Os dois autores também têm em comum o fato de entender que a educação é uma arma poderosa para transformar a sociedade, tanto no Brasil e na Itália, como no resto do mundo. Gramsci almejava que os operários parassem de sofrer a opressão vivida nas fábricas, e Paulo Freire desejava que os condenados da terra, por meio da educação, tivessem uma consciência crítica e política, que alcançassem assim a autonomia e, por fim, sua libertação. (JUNIOR, 2015, p.1131)

Na busca de uma educação para a libertação, os dois pensadores propõem o círculo de cultura. Para Gramsci (apud Junior, 2015), os “circole di cultura” possibilitaria o diálogo entre a visão de mundo dos(as) dominados(as), marcada pelo senso comum, e dos intelectuais revolucionários, de onde se construiria uma nova cultura, que teria como perspectiva a revolução proletária e a construção de um novo homem. Os círculos estariam localizados nos Conselhos de Fábrica, diferindo dos modelos das escolas burguesas.

Construir uma educação diferente do modelo burguês e bancário também é a proposta de Freire com os círculos de cultura, espaços em que educadores(as) e educandos(as) compartilhem suas leituras de mundo de modo a construir uma nova compreensão da realidade para então transformá-la. O método é o diálogo, em que todas e todos têm direito à pronúncia da palavra. Sendo assim, escola e vida não se separam, daí a necessidade de se considerar o contexto social e cultural dos(as) estudantes.

Nesse sentido, o Círculo de Cultura substituíria a sala de aula. Não se sentariam mais enfileirados(as), um(a) atrás do(a) outro(a), mas formando um círculo, para que dessa forma todos(as) pudessem se olhar. Cultura porque a todo tempo havia uma interação das relações dos homens e das mulheres com a realidade em que viviam. Marinho (2009, p. 37) destaca: “Paulo Freire lembra que cultura implica pensar criticamente a estrutura social para tentar descobrir a forma pela qual se constitui o próprio homem”. Homens e mulheres são seres que se relacionam. Não há outra maneira de se fazer educação. O espaço escolar deve propiciar essa relação para que se reconheçam como uma pessoa de direitos e protagonista de sua história.

Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados. O homem é um ser de raízes espaços-temporais (FREIRE, 2006, p. 61).

Nessa proposta, ensinar não é transferir conhecimento, mas sua construção com todos(as) os(as) envolvidos(as). É respeitar o direito de todos(as) dizerem a sua palavra e de modo especial aqueles(as) marginalizados(as) na sociedade. Colocar os(as) (in)visíveis no centro do processo de ensino e aprendizagem.

Para Freire (1983, p. 94), o grande desafio não era apenas superar o analfabetismo, mas superar a nossa inexperiência democrática. Era estimular no(a) estudante o gosto pela pesquisa, pela indagação, sair da posição ingênua de enxergar o mundo, em uma perspectiva crítica.

Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra. Tanto mais democrático, quanto mais ligado às condições de sua circunstância. Tanto menos experiências democráticas que exigem dele o conhecimento crítico de sua realidade, pela participação nela, pela sua intimidade com ela, quanto mais superposto a essa realidade e inclinado a formas ingênuas de encará-la. A formas verbosas de representá-la. Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos (ibid., p. 95-96).

O trabalho com a alfabetização se dava através de debates com os temas do cotidiano da população. O homem e a mulher comum eram colocados como figuras importantes dentro do círculo. Atuar na perspectiva da conscientização constitui-se em uma responsabilidade social e política.

Para organizar esses debates, surgia o(a) “coordenador(a) de debates”, que, neste caso, substituía a figura do(a) professor(a). Era uma nova atitude. O(a) coordenador(a) de debates deveria ter o cuidado de não monopolizar a fala. Durante todo o trabalho, orientava sua equipe visando maior qualidade pedagógica, sempre incentivando o diálogo. Ao final de cada Círculo de Cultura, o coordenador fazia anotações de tudo que tinha acontecido, como se fosse um diário. O intuito era o de superar a descrença no(a) educando(a). Nesta visão, o(a) educando(a) pode fazer coisas, pode trabalhar, pode e deve discutir no Círculo de Cultura. Implica em trabalhar com o(a) educando(a) e não sobre o(a) educando(a). Trata-se, portanto, de uma educação que exige coragem, visto ser uma reinvenção da educação. Homens e mulheres eram sujeitos do processo e não mais objetos.

O conteúdo programático começava pelo diálogo com os(as) educandos(as). Antes mesmo de se iniciar o Círculo de Cultura, os(as) educadores(as) iam nas casas das pessoas para conhecer as aspirações de cada um(a). Realizavam-se entrevistas com todos(as) os(as) matriculados(as). Na medida em que desenrolavam essas entrevistas, os(as) educadores(as) construía um perfil do comportamento

individual e coletivo daquela comunidade. Dessas conversas levantavam o “universo vocabular”. Desse eram tiradas as palavras geradoras que iriam fazer parte do processo de alfabetização dos(as) educandos(as).

A escolha das palavras geradoras eram vocábulos do falar cotidiano do povo. Quando os(as) educadores(as) dialogavam com os(as) moradores(as) iam descobrindo suas crenças, suas descrenças, suas frustrações e suas esperanças. Era um momento muito rico e “altamente estético da linguagem do povo.” (FREIRE, 1983, p.112)

Depois que as palavras geradoras eram escolhidas, para cada uma, os(as) educadores(as) associavam à situações existenciais vividas pelos(as) educandos(as). As situações existenciais eram criadas a partir de situações típicas do cotidiano do grupo com que se ia trabalhar. Funcionavam como situações-problemas para o grupo. Com a colaboração do(a) coordenador(a) de debates iam descodificando os elementos de uma situação. Era feito um debate em torno de cada situação existencial para desenvolver o conceito de cultura, levando cada educando(a) a se conscientizar se alfabetizando.

De acordo com Beisiegel (2010. p. 50-51), para a experiência em Angicos, foram selecionadas as seguintes palavras: belota, sapato, voto, povo, salina, feira, milho, goleiro, cozinha, tigela, jarra, fogão, chibanca, xique-xique, expresso, bilro e almofada. A primeira palavra trabalhada no círculo foi belota, que é um enfeite muito usado na região, em redes e em chicotes de couro. A imagem era projetada na parede. Havia um homem, vestido como as pessoas de Angicos, montado em um burro. A paisagem era uma cena de seca. Este homem estava com um chicote na mão, e este tinha uma belota com uma cor bem viva. Na parte superior da ficha estava escrita a palavra belota. A imagem, projetada através de um projetor de slides, era discutida por todos e todas que estavam presentes. Só quando o grupo esgotasse a análise da situação junto com o(a) coordenador(a) de debates é que se partia para a leitura da palavra.⁶

As palavras geradoras eram organizadas abrangendo o grau de dificuldade dos fonemas da língua portuguesa, de maneira progressiva. As palavras eram divididas em sílabas e vogais e através delas os(as) educandos(as) faziam novas

⁶ Em anexo (ANEXO A) encontra-se um exemplo de anotação de como foi desenvolvido o trabalho com a palavra belota. São páginas extraídas do livro de Carlos Lyra (1996, p.34-38).

associações, formando novas palavras. Não havia um número exato de palavras para cada grupo, isso podia variar.

Foram dezessete na experiência realizada em Tiriri, colônia agrícola da Sudene, no estado de Pernambuco; quinze em Cajueiro Seco, uma comunidade próxima aos Montes Guararapes, no Recife; dezessete no município de Angicos, no estado do Rio Grande do Norte; dezesseis em Vila Helena Maria, no município paulista de Osasco; dezessete numa experiência realizada em Brasília etc (BEISIEGEL, 2010, p.49).

Após a discussão da situação existencial, era apresentada somente a palavra *belota* e depois em sílabas: BE LO TA. Na sequência eram mostradas as famílias silábicas de cada letra da palavra. Por último as vogais. Os(as) educandos(as) iam descobrindo o mecanismo da nossa língua, aprendendo as combinações fonêmicas. “Apropriando-se criticamente e não memorizadamente – o que não seria uma apropriação – deste mecanismo, começa a produzir por si mesmo o seu sistema de sinais gráficos” (FREIRE, 1983, p.116). Os(as) educandos(as) eram incentivados(as) a formar e recriar palavras a partir das famílias silábicas das palavras geradoras.

No prazo de um mês e meio a dois meses, as pessoas que participavam dos Círculos de Cultura conseguiam escrever bilhetes, cartas simples, ler jornais e conseguiam discutir seus problemas locais e regionais. Freire (1983, p.120) destaca que um ex-analfabeto de Angicos estava discursando diante do presidente Goulart e de sua comitiva e em um determinado momento disse que não era mais massa e sim povo. Nota-se que naquele momento, tal homem se afirmou em uma opção conscientemente, o homem politizou-se.

A grande preocupação de Freire não estava em como aplicar tal metodologia com os(as) adultos(as), em como passar os slides, como separar as palavras, como organizar a sala de aula para os debates, mas dizia que o difícil era escolher coordenadores(as) responsáveis para uma nova atitude: a do diálogo. O diálogo que serviria para educar e não para “domesticar”. Assim, enfatiza (FREIRE, 1983, p.115):

Atitude dialogal à qual os coordenadores devem converter-se para que façam realmente educação e não “domesticação”. Exatamente porque, sendo o diálogo uma relação eu-tu, é necessariamente uma relação de dois sujeitos. Toda vez que se converte o “tu” desta relação em mero objeto, se terá pervertido o diálogo e já não se estará educando, mas deformando. Este esforço sério de capacitação deverá estar acompanhado permanentemente de um outro: o da supervisão, também dialogal, com que se evitam os perigos da tentação do antidiálogo.

Como disse o professor Ernani Maria Fiori, no prefácio de *Pedagogia do Oprimido* (1987, p.5), “Paulo Freire é um pensador comprometido com a vida: não

pensa ideias, pensa a existência”. A existência humana como reflexão permanente. Aprender a ser autor(a) de sua própria história. Ser capaz de ser autor(a) de sua própria história. Ter consciência de que está no mundo e refletir sobre suas ações no mundo.

Com o Golpe de 64, Paulo Freire foi exilado, deixando para trás um sonho de realizar 20 mil Círculos de Cultura por todo o Brasil, como afirma Marinho (2009). Todo o material utilizado para os Círculos de Cultura foi considerado subversivo. Os materiais, os cadernos foram rasgados ou queimados pelos próprios(as) educandos(as) temendo que o pior pudesse acontecer com eles(as). Era uma fase do silenciamento novamente. Segundo Lyra (1996, p.11-12), nada se podia falar ou comentar sobre a experiência do Círculo de Cultura. Foi recomendado aos(às) educandos(as) que rasgassem ou queimassem seus cadernos.

Paulo Freire foi exilado no período de 1964 até 1980, porém continuou discutindo sua proposta para 55 países. Muito se falou e se fala de Angicos por todo o mundo. “Angicos invadiu a imaginação acadêmica.” (LYRA, 1996, p.12)

Paulo Freire tem grande importância na educação. Em 2017, seu Acervo foi reconhecido como Patrimônio da Humanidade pela UNESCO. Em uma pesquisa ao Banco de Dados da Capes, quando se busca a palavra Círculo de Cultura aparecem 986.890 resultados. Nesta busca já se percebe a influência do Círculo de Cultura em nossa sociedade até os dias atuais. Os trabalhos encontrados não são apenas na área da educação e utilizados apenas na alfabetização de adultos, mas também na área da saúde, psicologia, artes, dentre outros.

Além do trabalho com formação, os círculos de cultura estão sendo utilizados como instrumento metodológico de investigação científica, chamados de círculos epistemológicos. Neles, pesquisadores(as) e pesquisandos(as) são sujeitos da pesquisa, os temas geradores transformam-se em hipóteses geradoras e são discutidas entre todos(as). Segundo Romão et al (2006, p. 184):

O Círculo Epistemológico apresenta-se, portanto, como um método crítico e, ao mesmo tempo, sensível, pois se realiza sob um conjunto de condições que, já à primeira vista, oferece uma série de vantagens sobre outros métodos de pesquisa: a) conjuga técnicas consolidadas de coleta de dados (entrevista coletiva semi-estruturada, discussão de grupo e observação participante), para produzir dados no espaço grupal, de forma dinâmica, dialógica e interacional.

Verifica-se, portanto, que os círculos de cultura constituem-se em importante metodologia formativa, uma vez que o diálogo é a base para a formação humana, e

começam a se configurar como instrumento de pesquisa. Os círculos de cultura propõem o rompimento com a cultura do silêncio para um diálogo transformador. Um modo de pensar dialeticamente todas as ações, o que implica em saber escutar, questionar, analisar dentro de um coletivo, pois a libertação se dá no coletivo.

3.2. Rodas de conversa ou círculos de cultura na educação infantil?

Em uma instituição de educação infantil que não valoriza a história de vida de suas crianças, que nega a participação das mesmas nas escolhas dos conteúdos, que não propicia momentos de discussão com elas porque as consideram imaturas, como vão reconhecerem-se como autoras de suas histórias?

Segundo Freire (1993, p. 98):

As educadoras precisam saber o que se passa no mundo das crianças com quem trabalham. O universo de seus sonhos, a linguagem com que se defendem, manhosamente, da agressividade de seu mundo. O que sabem e como sabem independentemente da escola.

Ensinar e aprender com as crianças exige educadores(as) comprometidos(as) com os processos de humanização. Para alcançar essa meta, faz-se necessário que os(as) docentes construam um olhar e escuta sensíveis para as várias linguagens infantis. Reconhecer as crianças implica em não apenas escutar o que dizem com palavras, mas também “reconhecer seus olhares, gestos, choros, movimentos, emoções, sorrisos, silêncios e outras tantas formas de comunicação.” (SILVA, 2016, p.160). Para tanto, é preciso silenciar-se para escutar as vozes infantis.

O silêncio do/a educador/a possibilita escutar os bebês com olhos e ouvidos atentos. Ler seus gestos, seus olhares, suas expressões, seus movimentos, estabelecendo com eles um diálogo que não é marcado pela palavra verbalizada, mas por outros canais de comunicação pelos quais as crianças pequenininhas dizem o mundo. Importante ressaltar que tal silêncio nada tem a ver com omissão ou abandono, mas com um profundo respeito à capacidade dos bebês, às suas formas de pensar, aos seus jeitos de ser, o que implica em abertura. (ibid., p. 164-165)

O silêncio do(a) adulto(a) é fundamental no trabalho com os bebês ou crianças de qualquer faixa etária, para que suas vozes possam ser escutadas e consideradas no processo educativo. Como defende Freire (1996), o silêncio é essencial no espaço da comunicação, uma vez que, escutar o(a) outro(a) possibilita a quem escuta acompanhar o movimento interno do pensamento daquele que fala e

este(a), por sua vez, é capaz de escutar a dúvida, a indagação e a criação daquele(a) que o(a) escutou.

Reconhecendo a criança como ser integral, que está no mundo, em uma participação ativa, o trabalho pedagógico realizado nos CEIM, na Associação Nova Esperança e na Ciranda Infantil, apresentado na pesquisa de Angelo (2007), aproxima-se dos pressupostos dos círculos de cultura proposto por Paulo Freire, dado o seu caráter dialógico e democrático. As propostas desenvolvidas mostram que os(as) educadores(as) não trazem um currículo pronto para desenvolver com as crianças. Eles(as) acreditam na importância do diálogo para construção de conhecimentos, em que se observa uma preocupação em escutar todos(as) e não podar nenhuma fala ou qualquer forma de expressão das crianças.

Esse trabalho difere de muitas rodas de conversa propostas na maioria das instituições de educação infantil, como se verifica na pesquisa de Leite (s/d) e também na própria experiência desta pesquisadora como docente. Essas rodas são realizadas sem um planejamento anterior. O assunto aparece no imediato e vão falar sobre isso na roda. O problema maior está na escuta do(a) educador(a). Muitas vezes, há um tempo estabelecido para este momento e há pressa em discutir tal assunto, o que acaba muitas vezes, o(a) adulto(a) fazendo conclusões pelas crianças. Não há um respeito pelas diferentes ideias que emergem do grupo, o que sugere que não há a crença na criança como um sujeito de direitos; dentre eles o direito à palavra, e que ela pode colaborar com a construção do conhecimento.

Nos círculos de cultura, as relações entre o(a) educador(a) e as crianças são horizontais. Todos e todas têm o direito de dizer a sua palavra. Ninguém é visto como uma coisa e sim como um ser humano. Não há uma invasão cultural, visto que os temas geradores partem do contexto do próprio grupo e são debatidos por ele, no intuito de lerem criticamente o mundo. Sendo assim, é possível o trabalho com os círculos de culturas com crianças pequenas na educação infantil?

A hipótese desta pesquisa é que sim, uma vez que as crianças leem e dizem o mundo desde que nascem, sendo o círculo de cultura um espaço onde possam colocar em movimento suas ideias, crenças, valores, dúvidas e criações. Vale pontuar que é urgente pensar a infância historicamente compreendida na sua dimensão social e cultural.

Para tanto, com o objetivo de identificar quais os elementos que constituiriam uma prática pedagógica dialógica com crianças pequenas, tendo como referência os

círculos de cultura na perspectiva de uma educação emancipadora, foi realizada uma pesquisa de intervenção com uma turma de 5 anos em uma pré-escola municipal de Santo André.

4. O CAMINHO PERCORRIDO: A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pela qual se pôs a caminhar.

(Paulo Freire)

Um dos saberes proposto por Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996) é da reflexão crítica do(a) educador(a) sobre a sua prática educativa. Estar sempre numa constante de pensar e refletir sobre seu trabalho em sala de aula, “de pensar certo” para realizá-lo. “Pensar certo” implica ter um movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

O “pensar certo” não nasce como mágica na vida dos(as) docentes. Se faz em um constante exercício no processo formador do(a) educador(a). Ele se dá na dialeticidade entre educador(a) e educando(a). Ao refletir sobre a sua prática, voltando-se para ela, ao perceber a ingenuidade, vai tornando-a crítica, uma vez que, ao analisá-la o(a) educador(a) pode revê-la. De acordo com Freire (1996, p.44):

Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também.

Advém desse saber: o constante refletir sobre a prática educativa que se encaminhou o desenvolvimento dessa pesquisa.

4.1. A opção metodológica

O objetivo geral desta pesquisa é de construir uma prática pedagógica dialógica na educação infantil e como objetivos específicos: identificar quais os elementos que constituiriam uma prática pedagógica dialógica com crianças pequenas tendo como referência o círculo de cultura, na perspectiva da construção de uma educação emancipadora. Frente a estes objetivos, a opção metodológica adotada é de uma pesquisa qualitativa do tipo intervenção pedagógica.

Quando o objeto de pesquisa é a própria prática do(a) pesquisador(a) há de se ter um certo distanciamento ao analisar as intervenções que este(a) realizou

diante do que acontece no dia a dia escolar. Mas, ao mesmo tempo em que há o distanciamento para as análises dessa prática há também a aproximação dela, pois ao analisá-la se estará com o foco no (re)pensá-la no intuito de construir novas respostas às questões educacionais.

É muito interessante a forma que Barbosa, Kramer e Silva (2008, p.88) comparam o(a) pesquisador(a) com o(a) artista. O(a) pesquisador(a) é um pouco artista também na medida em que precisa “ver”. Ver com olhos diferentes agora da maneira que via antes. Trata-se de um olhar diferenciado. Um olhar mais aguçado. “Olhar agora como se fosse a primeira vez”.

A teoria deve estar de mãos dadas nesta análise minuciosa do(a) pesquisador(a), pois “a teoria sensibiliza o olhar e o ouvir orienta o escrever” (ibid., p. 87). Deve-se haver muita disciplina entre o olhar, o escutar, o analisar e o ato de escrever.

Zeichner & Diniz-Pereira (apud CASTRO, DAMIANI ET AL, 2013) defendem professores(as) que investigam suas práticas, evidenciando um alto potencial para a produção de conhecimento e transformação social.

Esses autores entendem que os conhecimentos produzidos em tal contexto são capazes de beneficiar, diretamente, a prática de outros profissionais, serem incorporados em cursos de formação docente inicial e/ou continuada; e fornecerem subsídios para políticas educacionais (CASTRO, DAMIANI ET AL, 2013, p. 59).

No entanto, observa-se certa dificuldade no entendimento do que seja uma pesquisa de intervenção pedagógica. O termo intervenção já é utilizado nas áreas da Medicina e da Psicologia, porém na Educação ainda é algo novo. De acordo com Andrade, Morato e Schmidt (2007, p. 1), a pesquisa-intervenção nasce nos anos 60 filiada às correntes da Psicologia. Segundo Rocheford (2012, p. 127), no Brasil principalmente, as pesquisas de intervenção pedagógica são denominadas como relato de experiência por acreditar que não se constituem como investigação científica.

Para mostrar que relatos de experiência podem vir a ser pesquisas, os(as) autores(as) se sustentam no que Gil (2010) defende para ser considerada uma pesquisa, o fato de que deve se levar em conta se seu objetivo é aplicado, portanto, uma contribuição para a resolução de problemas práticos. Há um certo distanciamento do conhecimento que geralmente é produzido nas universidades na área da educação e seus reflexos nas práticas realizadas nas instituições de ensino.

Muitos(as) professores(as) apenas repetem práticas que deram certo, porque viram um(a) outro(a) professor(a) utilizar, sem a preocupação de saber quais efeitos surtiram em suas crianças, jovens ou adultos(as), se realmente foram adequadas àquele grupo etc. Como confirmam, Castro, Damiani et al. (2013, p. 58):

A importância das pesquisas aplicadas é apontada por Robson (1995), que as denomina “pesquisas no mundo real” [...] por serem realizadas sobre e com pessoas, fora do ambiente protegido de um laboratório. Esse autor alerta para a distância existente entre a produção acadêmica da área da Educação e seus reflexos na prática dos profissionais que trabalham nas instituições de ensino. Ele comenta que muitos docentes simplesmente repetem práticas realizadas por seus colegas, sobre as quais têm apenas informações superficiais, sem a preocupação de verificar se foram adequadamente avaliadas e que impactos, efetivamente, produzem nos estudantes. Para contrapor-se a tal problema, Robson (op. cit.) enfatiza o potencial das pesquisas aplicadas para, por exemplo, subsidiar tomadas de decisões acerca de mudanças em práticas educacionais, promover melhorias em sistemas de ensino já existentes, ou avaliar inovações. É por meio da pesquisa aplicada que, segundo esse autor, a produção acadêmica pode produzir o desejado impacto na prática.

As pesquisas de caráter aplicado podem contribuir para mudanças na prática educativa, possibilitando novas tomadas de decisão e proporcionando impactos no cotidiano escolar de uma forma bem concreta, buscando coerência entre a teoria e a prática, entre o discurso e a ação, no intento de um fazer pedagógico mais coerente na educação.

Andrade, Morato e Schmidt (2007, p. 1) ressaltam que assim como na proposta da pesquisa-ação, na pesquisa de intervenção há um caráter político, com objetivos de desconstruir “lugares de poder-saber instituídos”.

Há certa aproximação da pesquisa interventiva pedagógica e da pesquisa-ação, porém há algumas considerações que serão detalhadas para uma melhor compreensão. As duas possuem o objetivo de produzir mudanças e têm a finalidade resolver um problema da prática, já que possuem caráter aplicado. Além de ajudar na resolução de problemas enfrentados, podem contribuir com o conhecimento sobre de que forma agir diante de algumas situações. A pesquisa interventiva pedagógica vai além de testar teorias e colocá-las em prática: ela avança ideias, colaborando para um novo conhecimento educacional.

Uma diferença bem pontual nas duas pesquisas é que na pesquisa-ação tanto o(a) pesquisador(a) como os(as) pesquisados(as) participam de todo o processo da pesquisa. Em todas as etapas, os(as) envolvidos(as) são chamados(as) para expor suas opiniões, que rumo deve-se tomar, quais intervenções podem fazer.

Juntos(as) chegam a possíveis respostas para o problema de investigação. O próprio problema da pesquisa pode ser escolhido pelos(as) envolvidos(as). Na pesquisa interventiva isso não acontece. O(a) pesquisador(a) é quem identifica o problema e decide de que forma irá resolvê-lo. Isto não significa que ele(a) fica fechado(a) em si mesmo(a), sem reconhecer o outro na pesquisa. Ele(a) está aberto(a) para questionamentos, críticas e sugestões por parte dos(as) envolvidos(as) que podem contribuir na construção da sua investigação.

De acordo com Andrade, Morato e Schimit (2007, p. 4):

As conversas e a convivência são, como no caso da etnografia, os meios principais para a pesquisa interventiva em instituição. E, como na etnografia, a escrita é convocada como meio fundamental para o trabalho. Há, como na abertura para invenções metodológicas, uma abertura para diferentes planos de escrita, em que anotações do tipo caderno de campo feitas pelos participantes e textos de elaboração de registros e interpretações se complementam.

Para realizar a pesquisa do tipo intervenção pedagógica, Castro, Damiani et al. (2013, p. 60) sugerem a realização de relatórios. Estes devem ser feitos com os detalhes das suas características investigativas para que não sejam confundidos com relatos de experiência. Duas dimensões devem estar presentes: o método de intervenção e o método da avaliação dessa intervenção, sempre dialogando com a teoria. Os autores propõem um roteiro para a elaboração desses relatórios, organizado em duas fases:

- a primeira fase é dizer qual o método de ensino que será aplicado nesta intervenção para justificar as práticas pedagógicas que serão adotadas. Esta parte é totalmente voltada para o(a) professor(a), agente da intervenção. Não se deve colocar coleta e análise de dados para a avaliação da intervenção. O foco nesta etapa é o papel do(a) professor(a). Serão detalhadas apenas as intervenções do(a) mesmo(a) diante dos(as) educandos(as). É sugerido descrever até uma aula para demonstração detalhada de como será feita a intervenção. Não há como separar professor(a)-pesquisador(a), porém nesta fase não há ainda a necessidade de colocar a reflexão sobre o método escolhido. Esta fase está detalhada na parte 4 desta dissertação, onde há um relato descritivo de como os círculos de cultura foram desenvolvidos com as crianças.

- a segunda fase é dizer sobre o método de avaliação da intervenção. Aqui se concentram as descrições dos instrumentos de coleta e análise de dados para pensar os efeitos da intervenção. Para descrever esses instrumentos, o(a)

pesquisador(a) justifica suas escolhas a partir da teoria utilizada. Nessa parte é que o(a) professor(a)-pesquisador(a) atuará, mostrando o caráter investigativo da sua intervenção na sua pesquisa. Nesta pesquisa, após o relato descritivo dos círculos de cultura há um texto analisando os diálogos entre as crianças e entre as crianças e a educadora, a partir do tema gerador “relações de gênero”. A análise foi realizada a partir das categorias: diálogo, amorosidade e leitura de mundo.

As análises das intervenções para uma avaliação devem discutir as mudanças que ocorreram nos(as) participantes, os pontos que precisam ser melhorados na intervenção e os pontos que estão bons. Para chegar a este nível há de se refletir, estudar e analisar cada efeito produzido durante todo o processo.

No caso desta pesquisa, a professora como pesquisadora investigou a própria prática pedagógica com uma turma de crianças de 5 anos de idade.

4.2 Apresentando o campo e os sujeitos da pesquisa

A pesquisa de intervenção foi realizada com uma turma da educação infantil. Nessa sala, havia vinte e três crianças, sendo 14 meninas e 9 meninos. Dessas, as mais novas completaram 5 anos em junho e as duas mais velhas fizeram 6 em julho.

A Secretaria de Educação da Prefeitura de Santo André atende 85 unidades escolares de educação infantil e ensino fundamental anos iniciais, sendo 35 creches e 50 EMEIEF. Nas creches são atendidas aproximadamente 7905 crianças de três meses a 3 anos de idade. Já nas Emeiefs, são atendidas 8978 crianças de 4 a 5 anos. Os(as) professores(as) são polivalentes com exceção dos(as) de Educação Física.

A unidade escolar em que se deu a pesquisa fica próxima ao centro de Santo André, cuja comunidade se estende às vilas vizinhas como: Príncipe de Gales, Vila Alice, Bairro Campestre, Bairro Jardim, Bairro Sacadura Cabral, Jardim Bela Vista, Vila Floresta e Vila Guiomar, no qual se encontra o Núcleo Habitacional Tamarutaca. Ali, onde residem muitas crianças dessa escola, a comunidade é formada por famílias de baixa renda econômica. Este núcleo foi fundado há mais ou menos 40 anos e está passando por um processo de reurbanização (há cerca de 15 anos), da periferia para o centro. A maioria das residências já é de alvenaria, com predominância de pequenos sobrados, nos quais, normalmente, moram duas

famílias, uma na parte de cima e outra na parte de baixo. As residências possuem infraestrutura e saneamento básico.

O nome do bairro, Valparaíso, já revela as características físicas do local (“Val” quer dizer vale), com um relevo formado de pequenos morros. Na divisa do bairro com a cidade de São Bernardo do Campo passa o riacho dos Meninos e próximo à escola, já no bairro Vila Floresta, o córrego do Itororó. No bairro há diversas praças e as ruas são arborizadas, com algumas árvores centenárias conservadas em casas mais antigas, a maioria dessas casas estão sendo compradas, demolidas e no lugar constroem dois sobrados ou prédios. O bairro tem toda infraestrutura necessária: água, luz, telefone, asfalto, comércio, diferentes linhas de ônibus, diversas praças e ruas arborizadas.

No ano de 2016 agregaram ao bairro muitos prédios considerados de classe média alta, e com isso os serviços ficaram mais específicos como mercado, farmácia, lojas de carro, lanchonetes, padarias, loja de bolo, academias, loja especializada em elétrica/serviço, salões de beleza dentre outros, o que deu uma cara nova ao local.

A escola atende 369 crianças ao todo, sendo 134 crianças da Educação Infantil e 235 do Ensino Fundamental. A maioria das crianças é de origem andreense. Seus pais, em sua maioria, são da região sudeste e nordeste. Os avós são de origem nordestina, os quais vivem na cidade há muitos anos.

Para atender a essa demanda, a instituição conta com 20 (vinte) professores(as) ao todo, sendo 16 com classe, 2 professores de Educação Física e 2 de flexibilização (professores(as) substitutos(as)). Neste quadro oito professoras são titulares da sala de aula, sendo duas no período da manhã e seis no período da tarde, e as demais professoras estão como substitutas até o final do ano nas salas de aula das aposentadas e das professoras em função, como DUE (diretora da unidade escolar), AP (assistente pedagógica) e outros cargos. A escola conta ainda com uma diretora, uma assistente pedagógica, uma secretária escolar, uma agente de inclusão escolar, três estagiárias de inclusão, um monitor de informática, três merendeiras e quatro funcionárias no quadro de servente geral.

O atendimento na Prefeitura de Santo André era exclusivo da educação infantil, mas a partir de 1998, depois de promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9394/96 (BRASIL, 1996), pressionado pelo Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização

dos Profissionais da Educação (BRASIL, 2007), teve início no sistema municipal de educação da Prefeitura de Santo André o Ensino Fundamental (anos iniciais). Este, em uma organização própria, passou a utilizar instalações já existentes no município que até então eram exclusivas da educação infantil. Com isso, há no próprio espaço escolar turmas de pré-escola e do ensino fundamental, denominadas de EMEIF – Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental. Em 2005, seguindo a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 estabelecida pelo governo federal (BRASIL, 2006), o ensino fundamental passou de 8 para 9 anos. Nessa nova organização, o último ano da educação infantil passou a ser o primeiro do fundamental.

As crianças convivem diariamente com essa estrutura de escola. É uma escola pequena, com apenas oito salas. No período da manhã atende quatro salas de educação infantil, sendo duas dos anos iniciais (quatro anos) e duas dos anos finais (cinco anos), mais quatro salas do ensino fundamental, uma sala de primeiro ano, uma de terceiro ano, uma de quarto ano e uma de quinto ano. Não há no período da manhã, sala de segundo ano, pois em 2016 houve diminuição de salas do ensino fundamental para atender a demanda de crianças da educação infantil vindas da creche vizinha à escola. No período da tarde, há três salas de educação infantil, sendo uma inicial e duas dos anos finais. Cinco salas atendem ao ensino fundamental. Há uma sala de cada ano.

A escola conta com uma brinquedoteca, onde apenas as crianças da educação infantil podem utilizá-la. Uma pequena sala foi organizada para ser a biblioteca, na realidade, em função do pouco espaço, um lugar com prateleiras e livros, onde as turmas escolhem os livros e levam para a sala de aula. Há um laboratório de informática, com dez computadores disponíveis para uso. Este ano, um instrutor dois dias na semana, terças e quintas, auxilia os(as) docentes nessa tecnologia. Há um pátio que fica bem no centro da escola. Todas as portas das salas estão voltadas para ele. Em um de seus cantos há livros à disposição das crianças, com um tapete grande no chão e quatro baús com brinquedos dentro. Geralmente, esses brinquedos são utilizados nas áreas externas da escola. Há ainda um parque com brinquedos de madeira e no chão um tapete de plástico. Uma cozinha grande para o preparo dos alimentos das crianças e uma cozinha pequena para os(as) funcionários(as). Para a alimentação, existe um espaço próximo à cozinha com a disposição de quatro mesas retangulares grandes e bancos compridos. Uma quadra coberta é dividida com a creche, onde às segundas é utilizada pelas crianças da

creche, os demais dias pela EMEIF. Há também uma sala dos(as) professores(as), com uma sala improvisada para a assistente pedagógica, uma secretária (dividida em secretária e diretoria); dois depósitos, estacionamento, três banheiros para funcionários(as) e dois banheiros para as crianças.

A sala onde foi realizada a pesquisa, no período da manhã pertence à educação infantil e a tarde ao ensino fundamental, por esse motivo, as mesas são grandes e individuais. É importante realçar que todos os dias, a professora e as crianças da manhã agrupam as mesas para realizar um trabalho de parceria e interação para melhor conhecimento do(a) outro(a). Assim, como fundamenta os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006, p. 15): “Crianças expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas têm o seu universo pessoal de significados ampliados, desde que se encontrem em contextos coletivos de qualidade”.

Não há como ampliar o universo pessoal de cada criança se estiver separada pelas carteiras. De acordo com os parâmetros, o que os(as) adultos(as) favorecerem para facilitar a comunicação entre as crianças pequenas e fomentar o interesse umas pelas outras as auxiliarão a pensar em outros pontos de vista. “A oposição entre parceiros, por exemplo, incita a própria argumentação, a objetivação do pensamento e o recuo reflexivo das crianças” (MACHADO apud BRASIL, 2006, p. 16).

Pensando justamente nessa interação e em uma educação marcada pela dialogicidade e pela criança como protagonista da sua história é que se investigou, nesta pesquisa, os círculos de cultura na educação infantil.

4.3 Método da intervenção pedagógica: os caminhos percorridos

Durante o primeiro semestre, observei as crianças em todas as atividades propostas e por todos os espaços disponíveis da escola. Foram meses de convivência. As informações diárias mais relevantes eram anotadas em um diário, como comentários que as crianças faziam, o que contavam sobre vivências familiares, sobre filmes, desenhos e brincadeiras preferidas, quem escolhiam para brincar, dificuldades e facilidades em comunicar-se comigo e com as demais crianças. Muitas fotos também foram tiradas para registrar os diversos momentos da rotina diária. Durante este tempo, fui conhecendo os interesses do grupo, as

brincadeiras favoritas, os lugares preferidos (parque, brinquedoteca, laboratório de informática e quadra).

A velocidade rápida com que se desenvolveu a linguagem oral em muitas crianças foi muito nítida durante o semestre (muitas não falavam, apenas respondiam com a cabeça, ou só falavam sim e não e muitas tinham trocas de letras que deixavam a fala quase incompreensível). Com relação à autonomia também progrediram muito, no momento da alimentação, na hora de escovar os dentes, para trocar de roupa, usar o banheiro, colocar sapatos, pegar e guardar agenda na mochila, já faziam tudo sem ajuda. Apenas quatro precisavam de ajuda para colocar sapatos.

Desde o primeiro momento reconheci nas crianças a possibilidade do diálogo. Mesmo quando não respondiam, eu dialogava com todas, acreditando que cada uma tem sua leitura de mundo. Duas meninas, novas no grupo, (uma vinda do Rio de Janeiro e a outra de uma escola particular) terminaram por gostar uma da outra e não se largavam no começo, ambas não falavam nada comigo, até que uma situação em sala possibilitou uma melhor interação entre nós.

As crianças foram percebendo que eu as escutava. Elas diziam o que queriam, como pegar um livro e solicitar: “Professora, você pode ler pra gente amanhã essa história?”. Ou pedir o tempo na aula de informática fosse dividido entre o que eu propunha e o que elas escolhiam, de modo a chegarmos a um consenso. Uma criança me cobrou a rotina diária na lousa: “Professora, por que você não coloca tudo escrito o que a gente vai fazer no dia e vai riscando?” (cobrou várias vezes). Várias crianças perguntavam sobre o que iam fazer depois de uma determinada atividade. Havia um interesse geral por saber sobre tudo o que ia acontecer durante o tempo em que estavam na escola. Optei por escrever a rotina na lousa junto com as crianças, porém não é algo rígido que não possa ser alterado ao longo do dia. Porém, cada mudança é discutida com o grupo.

Uma temática muito forte apareceu no grupo no primeiro semestre diz respeito às relações de gênero, de um modo especial as cores rosa e azul. Alguns meninos se recusavam a usar a cor rosa em suas pinturas, porque falavam que era cor de menina e vice-versa. Tal assunto já havia surgido na turma no ano anterior, não só com as cores, mas com outros questionamentos, tais como: por que tem que se fazer fila de menino e menina; menina pode brincar com a pista de corrida (espaço da brinquedoteca). Na ocasião não discutimos tais questões.

A desigualdade de gênero em nossa sociedade ainda está muito presente. Até em pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo observa-se desigualdade de acordo com o gênero, por exemplo, quando dizem que meninos são melhores em exatas e meninas em humanas. De acordo com Finco (2010, p.30):

As afirmações biológicas sobre diferenças sociais nem sempre são válidas do ponto de vista científico, pois o conhecimento destas últimas também é socialmente construído. Implica perceber que esse modo único e difundido de compreensão é reforçado pelas explicações oriundas das ciências biológicas e também pelas instituições sociais, como a família e a escola, que omitem que essas preferências são construídas socialmente e, portanto, são passíveis de transformações.

Para essa pesquisadora, se pensarmos como se dá essa diferença entre meninos e meninas, observaremos que as causas estão muitas vezes em origens e reações automáticas, por vezes reproduzindo comportamentos e falas sem se dar conta do seu significado e que terminam por serem interiorizados nos processos educacionais. São preconceitos que resistem ao tempo. Muitas crianças ficam presas às escolhas que os(as) adultos(as) julgam ser adequadas para o seu gênero. Como citou Heller (apud FINCO, 2010, p. 30): “todo preconceito impede a autonomia do ser humano, ou seja, diminui sua liberdade relativa diante do ato de escolha, ao deformar, e, conseqüentemente, estreitar a margem real do indivíduo”.

As crianças vivem verdadeiras opressões, ao dizerem “brinquem assim ou daquele jeito porque vocês são meninas ou vice-versa”. A maneira como estão sendo educadas contribui para serem respeitadas em suas escolhas ou servem para castrar suas escolhas e aspirações. Nesse sentido, é de extrema importância problematizar no espaço escolar este tema sobre a questão de gênero, desvelando preconceitos que querem ser “considerados como verdades intocáveis, nos costumes e em regras inflexíveis” (FINCO, 2010, p. 30).

Uma vez que esse foi um tema recorrente entre as crianças, e dada sua relevância frente à sociedade heteronormativa em que vivemos, o mesmo foi tomado nesta pesquisa como um tema gerador a fim de ser problematizado com as crianças, sendo que tal intervenção pedagógica ocorreu através dos círculos de cultura.

Como observou Angelo (2007, p. 512), em sua pesquisa de campo sobre as rodas de conversa na educação infantil, “a atenção dada é voltada para à curiosidade epistemológica, na interpretação que fazemos, vai no sentido de uma compreensão da realidade, numa perspectiva de flexibilização e de ampliação”. Assim, nesta investigação, partiu-se da leitura de mundo que as crianças fazem

acerca da temática relações de gênero. Essa é uma constante busca: saber quais são as aspirações das crianças, o que pensam, falam, sentem e como comunicam esse mesmo mundo. O mundo que não é uma realidade pronta e terminada.

A educação numa perspectiva libertadora desafia o(a) educador(a). Procura superar dogmas perpetuados de geração em geração. Difere da perspectiva de seguir uma lista de conteúdos programada antes mesmo de conhecer as crianças, o que implica em construir um currículo também com a participação das crianças, com as suas ideias, suas opiniões, seus valores e interesses.

Ao longo de toda pesquisa-intervenção primou-se pelo respeito docente ao contexto em que está se apresentando pelas crianças. Através dos interesses, saberes e necessidades destas foi construída uma intervenção marcada pelo diálogo.

Pesquisar com crianças sem o consentimento delas não é considerá-las como sujeitos de direitos. Assim, antes de iniciar a intervenção, expliquei para as crianças o que pretendia realizar, falei dos meus estudos, da minha pesquisa e perguntei se elas consentiam em colaborar com a pesquisa. Para isso, chamei em pequenos grupos para dialogarmos sobre isso no espaço da biblioteca, que estava disponível naquele dia. Todas concordaram e demonstraram alegria em participar dos meus estudos. Todo o diálogo ficou registrado em meu gravador. Neste mesmo dia, expliquei sobre o sigilo da pesquisa e que não seriam identificadas pelos seus nomes reais. Cada criança então escolheu como queria ser chamada nos relatórios escritos da pesquisa, conforme quadro abaixo.

Nome escolhido	Menina/menino/idade	Como a família respondeu ao item sobre etnia
Ana	Menina, 5 anos e 11 meses	parda
Batgirl	Menina, 5 anos e 7 meses	branca
Barbie	Menina, 5 anos e 6 meses	não respondeu
Batman	Menino, 5 anos e 10 meses	não respondeu
Ben 10	Menino, 5 anos e 3 meses	parda
Bola de Fogo	Menino, 5 anos e 3 meses	branca
Bruna	Menina, 5 anos e 6 meses	não respondeu
Bruxa Quieta	Menina, 5 anos e 11 meses	não respondeu
Capitão América	Menino, 5 anos e 4 meses	branca
Cinderela	Menina, 5 anos e 11 meses	não respondeu
Elefante	Menino, 5 anos e 2 meses	branca
Elsa	Menina, 5 anos e 8 meses	não respondeu
Estelar	Menina, 5 anos e 8 meses	branca
Flash	Menino, 5 anos e 11 meses	não respondeu
Gabriela	Menina, 5 anos e 11 meses	Não respondeu
Homem Tigre	Menino, 5 anos e 1 mês	branca
Lady Bug	Menina, 5 anos e 6 meses	não respondeu
Michele	Menina, 5 anos e 11 meses	não respondeu
Mulher Maravilha	Menina, 5 anos	branca
Patrícia	Menina, 5 anos e 6 meses	não respondeu
Peter Pan	Menino, 5 anos e 7 meses	não respondeu
Polly	Menina, 5 anos e 11 meses	não respondeu
Wolverine	Menino, 5 anos e 10 meses	não respondeu

Quadro 1 Identificação das crianças, sujeitos da pesquisa

Como afirma, Leite (2008, p. 123):

Pesquisar crianças sem que estas assim o desejem é manter uma estrutura de poder e distanciamento que não as emancipa do papel de objetos de estudo; que as mantém sob a égide do adulto-que-manda versus a criança-que-obedece. Portanto, centrar-se no querer da criança, por si só, já marca uma mudança nas relações social e culturalmente estabelecidas entre adulto-criança na contemporaneidade. Não bastasse, o querer da criança implica sua autorização para o uso de suas falas, desenhos e/ou imagens na pesquisa – o que faz parte, também, de uma abordagem ética do tema.

Feito isso, solicitei autorização a seus/suas responsáveis legais. A autora ainda ressalta a importância de não centrar os encontros de uma pesquisa em uma criança de cada vez e sim centrar no grupo para que haja uma circularidade de papéis entre meninos e meninas. Propostas diferentes vivenciadas pelo grupo de crianças possibilita que nesses encontros sobressaiam diferentes vozes a cada vez. “A opção pelo grupo tem, ainda, relação direta com a concepção de linguagem e com o papel do outro na constituição do sujeito e na formação da consciência” (ibid., p.124).

De acordo com Castro, Damiani et al (2013, p.), a primeira etapa da pesquisa de intervenção pedagógica é descrever como se desenvolverá a proposta de ensino. Todas as atividades propostas foram centradas no diálogo através dos círculos de

cultura, que ocorreram duas vezes por semana, em que foram utilizadas situações existenciais que abordam o tema das relações de gênero. Cada imagem, vídeo e texto escrito que foram escolhidos para desenvolver os círculos de cultura foram pensados e analisados com muito cuidado, conforme quadro abaixo:

Encontros	Situações existenciais
Primeiro encontro	Análise de imagens – quartos de crianças rosa e azul. Texto jornalístico. Leitura do livro: Meninos gostam de azul. Meninas gostam de rosa. Ou não?
Segundo Encontro	Leitura tirinha do Laerte: Futebol é jogo de homem! Jogo de futebol entre meninos e meninas. Discussão sobre o futebol.
Terceiro Encontro	Desenhos das profissões de homens e mulheres.
Quarto Encontro	Imagens de profissões retiradas da internet.
Quinto Encontro	Exibição de propaganda: meninas engenheiras.

Quadro 2 Situações existenciais dos círculos de cultura

Infelizmente, por motivo de saúde, no começo de agosto, fiquei afastada da sala de aula. A rotina das crianças mudou bastante com a chegada das educadoras substitutas. No início, ficaram duas educadoras. Uma ficava com a sala às terças e sextas e a outra os demais dias. Elas se dividiram, por recomendação da diretora, em duas matérias: português e matemática. Uma ficou responsável pela matemática e a outra por português. Assim, as crianças ficaram praticamente envolvidas nessas disciplinas, só saindo para brincar no horário do parque. Também ocorreram as aulas de Educação Física, porém todas as aulas são dirigidas e organizadas por um professor especialista, sem opção de escolha por parte das crianças. Quando ia visitá-las sempre estavam sentadas uma atrás da outra, fazendo lições no caderno com linhas. O silêncio era bem notado, todas as crianças preocupadas em fazer a lição direitinho. A disposição das cadeiras deixava o espaço bem apertado e de difícil locomoção. Quando disse a elas que iria desenvolver atividades com elas duas vezes por semana, todas manifestaram contentamento. Em meados de outubro, o Departamento de Educação enviou outra educadora para ficar com a turma até o final do ano. A primeira mudança que ela fez foi voltar os grupos na sala. Com isso as crianças voltaram a sentar-se em grupos, o que gerou mais espaços para locomoção e mais interatividade entre elas.

Antes de iniciar as atividades, conversei com todas as educadoras sobre a pesquisa. Todas concordaram com a pesquisa e comentaram sobre a importância de ouvir as crianças. No início, a periodicidade seria 2 vezes por semana, na terça e na quinta, porém, devido a problemas de saúde, não pude seguir essa proposta. Quando eu estava bem, avisava a professora da sala para comunicar às crianças o dia que eu iria realizar as atividades.

A primeira proposta foi de levar para o círculo duas imagens e um texto jornalístico “Rosa ou Azul: o mundo infantil limitado por cores”, onde mães e pais fazem quartos de menino todo azul e quarto de menina todo rosa. Após a leitura das imagens pelas crianças foi feita uma discussão onde debateram sobre o que pensavam sobre isso e o que fazem pais e mães escolherem estas cores para meninos e para meninas. Em seguida, foi lido o livro “Meninos gostam de azul. Meninas gostam de rosa. Ou não?”, de Nívea Salgado. Após a leitura, o conteúdo do livro foi analisado e discutido procurando fazer relações com o debate anterior.

No segundo encontro, uma tirinha do Laerte que fala de meninas jogando futebol foi apresentada às crianças. No debate, se procurou estabelecer relações com as práticas esportivas em nossa sociedade e a questão de gênero. Em seguida, foi proposto um jogo de futebol entre meninos e meninas, todos juntos, que foi filmado e fotografado para posterior análise e discussão com as crianças.

No terceiro encontro, foi solicitado às crianças que desenhassem profissões de homens e de mulheres. Houve uma exposição dessa produção na sala para posterior discussão. No quarto encontro, a educadora levou imagens de profissões e questionava a cada profissão se ela era de homem ou de mulher.

No encontro seguinte (quinto), houve a exibição de uma propaganda chamada “*Princess Machine*” (propaganda da *Goldie Box* – para futuras engenheiras). As respostas foram anotadas em um cartaz na lousa e serviram como retomada para a discussão sobre o tema, trazendo aqui os desenhos e discussão do encontro anterior.

As crianças dizem o mundo através de múltiplas linguagens, sendo assim, seus desenhos, pinturas, gestos, expressões corporais, brincadeiras referentes ao tema gerador escolhido foram consideradas ao longo de toda a pesquisa.

Durante todos os momentos dos círculos de cultura, as crianças foram filmadas (uma filmadora ficou fixa no chão da sala). Também foram utilizados dois

ou três gravadores durante os diálogos. Após cada atividade, foram feitos registros escritos em um diário de campo.

A outra etapa da pesquisa de intervenção pedagógica é a análise de todo o material recolhido. Nela foi feita a análise das gravações em áudio e vídeo, dos registros do diário de campo e produções das crianças. Uma análise das reações em cada situação proposta, os gestos, as perguntas feitas, as opiniões dadas sobre as questões que foram surgindo, as falas, as transgressões ou reproduções de estereótipos, possíveis mudanças de atitudes, visões frente ao tema.

A avaliação desta intervenção se deu no dia a dia no desenrolar das propostas. Durante as demais atividades, as crianças foram observadas se suas atitudes foram mudando em relação ao uso das cores em suas produções, nas escolhas dos brinquedos, nas escolhas de amigos e amigas para as brincadeiras e principalmente nas suas falas e ações.

Importante considerar que houve duas avaliações. Uma refere-se às possíveis mudanças de comportamento das crianças no que diz respeito às questões de gênero. A outra à intervenção que foi feita, até que ponto as atividades desenvolvidas com as crianças atingiram o objetivo da pesquisa, construir uma prática dialógica na educação infantil a partir dos círculos de cultura.

Tal análise discute os pontos fracos e fortes da intervenção, com relação aos objetivos para ela traçados e, caso se aplique, julga as modificações que foram introduzidas durante seu curso, frutos das constantes reflexões realizadas durante o processo interventivo (CASTRO ET AL., 2013, p.63).

Fazer pesquisa com crianças é um desafio. Não há respostas prontas. É muito forte a questão do poder dos(as) adultos(as) frente às crianças. Toda a nossa expressividade, gestos, olhares, enfim, tudo que demonstramos ao escutar uma criança, merece atenção. O nosso tamanho já impõe, muitas vezes, relação de poder. “Como enfrentar nosso etnocentrismo nas pesquisas com crianças”? (DELGADO; MÜLLER, 2008, p.154). Não há como alcançar respostas em um sentido único. As crianças vão mostrar diferentes maneiras, diferentes versões de olhar o mundo. Assim como destaca Leite (2008), muitas vezes, a linguagem utilizada por elas não é àquela que os(as) adultos(as) consideram correta. Dar credibilidade ao que elas falam, é assumi-las como legítimas em toda a pesquisa.

5. “HOMEM E MULHER PODEM FAZER O QUE QUISEREM”⁷: RELAÇÕES DE GÊNERO E A LEITURA DE MUNDO DAS CRIANÇAS

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativa-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. (FREIRE, 1996, p. 110)

As crianças mostram para o(a) adulto(a) o tempo todo como estão se sentindo diante de diversas situações que acontecem no dia-a-dia. Porém, nem sempre os(as) adultos(as) observam isso ou demonstram interesse. Quando um(a) professor(a) vê que algo está afetando as crianças ele(a) têm algumas opções, dentre elas: ver e fingir que não viu, ver e agir sozinho(a) impondo sua visão para as crianças, ou ver e junto com as crianças fazer algo diferente. Foi essa última escolha que fiz para junto com as crianças desmistificar alguns estereótipos relativos às questões de gênero, dentre eles, a ideia de que há cores, roupas, atividades e profissões que são específicas para homens e outras para mulheres. Assim, nos debruçamos sobre esse tema gerador “relações de gênero”, no intuito de superar qualquer forma de preconceito e discriminação.

Antes mesmo das crianças nascerem, muitas famílias já escolhem as cores de suas roupas, os brinquedos, a decoração do quarto, enfim, nascem e convivem diariamente com adultos(as) que demonstram o que é ser menina e o que é ser menino em nossa sociedade. As crianças vão se constituindo como seres sociais imersas nessa visão de mundo.

O processo de socialização da experiência corporal é uma constante da condição social da criança. É a relação com os outros, crianças e adultos, que dá ao corpo o relevo social que necessita; oferece a possibilidade de constituir-se como ator social (FINCO, 2010, p. 33).

Problematizar com as crianças questões tão naturalizadas em nossa sociedade, possibilita a elas, e também aos(às) educadores(as), repensarem ideias, ações e valores que muitas vezes possuem sem refletir, como algo certo e acabado. Como, por exemplo, quando um menino da turma não quis usar a tinta rosa nas suas produções do início do ano e não queria que o pote dessa tinta ficasse em seu grupo, verbalizando que não podia usar aquela cor por ser de menina; ou ainda meninas que iam vestidas toda de rosa e não gostavam do uniforme escolar porque

⁷ Fala de uma criança durante um círculo de cultura em que se discutia sobre as profissões.

era azul, isso me causou estranheza e inquietação. Eu sabia que precisava desenvolver algo com elas.

5.1 Os círculos de cultura: descrição dos encontros

Em nosso primeiro círculo de cultura, no dia 20 de outubro de 2017, levei a imagem do quarto todo azul e outro todo rosa que faz parte de uma reportagem: “Rosa ou Azul – o mundo infantil limitado por cores”. Em seguida, li o livro: “Meninos gostam de azul. Meninas gostam de rosa. Ou não?”, de autoria de Nívea Salgado.

Participaram desse círculo 13 crianças e 3 educadoras – Renata (animadora do debate), Fernanda (que realizou o registro escrito) e Mariana (com os cuidados com a filmadora). Também havia um gravador no centro da sala. Muitas crianças faltaram porque nesse dia estava chovendo. Enquanto as imagens apareciam na televisão, fui fazendo algumas perguntas para as crianças. Ao mesmo tempo, passei também a imagem em uma folha de sulfite para as crianças observarem mais de perto. As crianças ficaram impressionadas com a quantidade de coisas que havia em cada quarto. Algumas compararam a cor dos quartos com os seus⁸.

Figura 1 Quarto do menino todo azul



Disponível em:

<https://www.google.com.br/search?q=quarto+infantil+sul+coreana+rosa&tbm=isch&tbas=0&source=Int&sa=X&ved=0ahUKEwiS5PL79unXAhWCHpAKHbo5AQ8QpwUIHg&biw=1346&bih=608&dpr=1#imgrc=2841X0wR2HN78M:>> Acesso em: 10/7/2017

⁸ A transcrição das falas encontra-se nos Apêndices dessa pesquisa

Figura 2 Quarto de menina todo rosa



Disponível em:

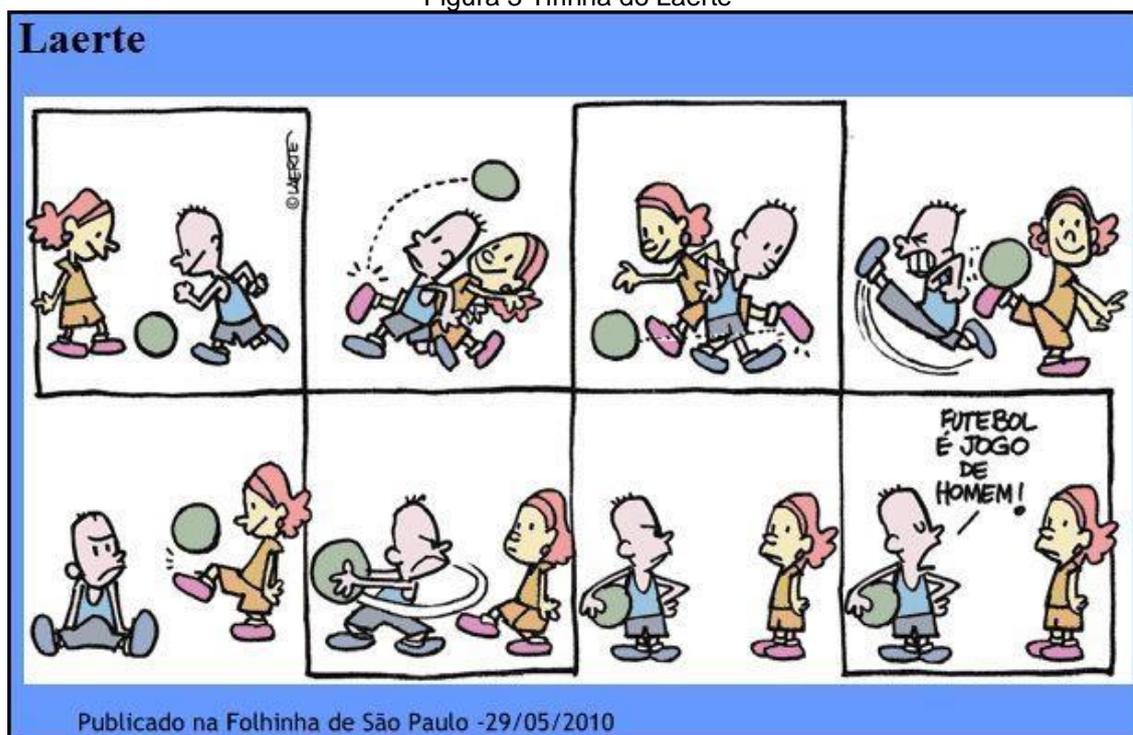
https://www.google.com.br/search?rlz=1C1AZAA_enBR745BR745&biw=1346&bih=608&tbn=isch&sa=1&ei=Pd0hWoWWOYe_cwASe0oagDA&q=reportagem+sul+coreana+quarto+rosa&oq=reportagem+sul+coreana+quarto+rosa&gs_l=psyab.3...7177.9439.0.11006.12.12.0.0.0.126.1080.1j9.10.0....0...1c.1.64.psyab..2.0.0....0.PrksVDCGuso#imgsrc=tje4tqQn3fTWUM:> Acesso em: 10/7/2017

Durante a leitura do livro, a cada página, as crianças queriam comentar o que eu havia acabado de ler. Em algumas partes os meninos e as meninas discordavam sobre o que é de menino e o que é de menina, porém não houve provocações, nem brigas. Cada criança expunha a sua opinião de forma tranquila. Em muitos momentos, deram risadas quando achavam estranhas as afirmações do livro quanto ao que se pode fazer sendo menino ou menina.

Terminada a atividade, quando eu estava indo embora, o Peter Pan veio falar comigo. Durante nosso debate, ele não falou quase nada. Geralmente, ele fala bastante em nossas discussões. Ele disse que a Michele gosta de assistir só coisa de menina. Eu perguntei para ele o que era só coisa de menina. Ele respondeu: “Ué, coisa que elas gostam”. A Gabriela entrou na conversa e disse que o que menina gosta é: bonecas, panelinhas.

No segundo encontro, ocorrido em 24 de outubro de 2017, estavam presentes 21 crianças e duas educadoras. Eu e a professora da sala, que filmou o encontro. Havia também um gravador no centro da sala. Nesse dia, entreguei para cada criança uma folha que continha uma tirinha do Laerte sobre jogo de futebol.

Figura 3 Tirinha do Laerte



Disponível em -

<https://www.google.com.br/search?q=tirinha+do+laerte+futebol&rlz=1C1AZAA_enBR745BR745&tbm=isch&tbo=u&source=uni&sa=X&ved=0ahUKEwja4I_ZsezYAhUEipAKHU-RAEsQsAQIJQ&biw=1366&bih=588#imgrc=b0qx7p-ig0jDTM:> Acesso em: 12/7/2017

Primeiro as crianças ficaram observando a tirinha. Depois eu comecei perguntando o que estavam vendo ali. A primeira a se manifestar foi a Polly. Ela dizia que estava vendo um palhaço. Houve uma discussão sobre as atitudes dos personagens se era a menina que estava errada ou o menino. Muitas afirmavam que a menina não queria jogar bola e outras diziam que o menino não tinha deixado. Mais adiante começaram a falar quem joga bola em nosso grupo. Falaram de outros esportes, além do futebol.

A Batgirl, que dificilmente fala na roda, e que geralmente responde com sim ou não, nessa atividade quis participar e, embora falasse em um tom de voz baixo as crianças ficaram concentradas tentando escutá-la.

A segunda parte da atividade foi um jogo de futebol com toda a turma. Expliquei como seria o jogo, mostrei os coletes dos times e que seriam quatro times. Entreguei um papel para que cada um(a) escrevesse seu nome para o sorteio. Como tinha vinte e uma crianças formamos quatro times para o jogo. As cores eram: vermelho, laranja, azul e verde. O primeiro sorteado foi o Bola de Fogo que escolheu

três meninos e duas meninas para o seu time (Azul). O segundo nome sorteado foi o da Michele. Ela escolheu duas meninas e dois meninos (Vermelho). O terceiro foi o Batman, que escolheu três meninas e um menino (Laranja). O quarto time foi formado pelas cinco crianças que sobraram, quatro meninas e um menino (Verde).

Assim que eu falei do jogo de futebol as crianças ficaram eufóricas. Quando o jogo acabou pediram para isso acontecer mais vezes, jogar bola usando os coletes coloridos, formando os times. Anteriormente, em todas as ocasiões de brincadeiras de livre escolha, com diversos brinquedos, os meninos sempre jogaram futebol sem a participação de meninas. Apenas uma menina, pedia para jogar com eles, mas a resposta dos meninos era sempre que ela não podia, porque não sabia jogar. Fiquei surpresa durante essa atividade, pois os times foram montados bem mesclados, não houve problemas em se misturarem.

Não me preocupei tanto com regras do futebol nesse momento. Meu interesse era de observar como estabeleceriam as relações, os passes de bola. Foi bem tranquilo, passavam a bola para todas as crianças, não importando se era menina ou menino.

Durante nossos diálogos sobre a tirinha do Laerte, muitas crianças, quando estavam falando para as demais, se levantavam e, além de falar, mexiam o corpo todo, demonstrando os gestos, fazendo vozes. Quando alguém falava algo que despertava euforia, várias crianças levantavam e falavam ao mesmo tempo. Aos poucos, iam sentando novamente para continuarmos os diálogos.

O terceiro encontro aconteceu dia 31 de outubro de 2017. Estavam presentes 20 crianças e duas educadoras (uma realizando o círculo e outra observando). Havia uma câmera posicionada na frente da sala em um tripé. Também havia 2 gravadores, um posicionado na frente da sala e outro na parte de trás da sala. As crianças sentaram em grupo de quatro ou cinco porque iríamos desenhar na folha de sulfite e depois discutimos no círculo sobre suas produções.

Durante esse Círculo de Cultura o Homem Tigre não quis participar. Quando eu comecei essa atividade, as crianças tinham voltado do café. Ele se recusou a participar e ficou em pé o tempo todo de braços cruzados e semblante sério. Perguntei para a professora da sala se ela sabia o que havia acontecido. Ela explicou que era porque ele não tinha sentado onde queria lá na merenda. Quase no final da atividade, ele foi para o seu lugar. Quando sentou, as crianças pediram para

que eu levasse uma folha para ele, porém ele não desenhou, ficou em silêncio no seu lugar.

Comecei nossos diálogos, perguntando se sabiam o que era uma profissão. Uma menina, a Ladybug, disse que era um tipo de trabalho. Questionei se sabiam qual era a minha profissão. Em seguida, perguntei sobre os trabalhos dos seus pais e das suas mães. Várias crianças falaram sobre o que eles(as) faziam. Finalizando, entreguei folhas de sulfite para elas e pedi que desenhassem profissões que achavam que eram para homens e profissões que achavam que eram para mulheres. Percebi que a atividade ficou direcionada mais para as profissões dos pais e das mães.

As crianças desenharam de um lado da folha as profissões de seus pais e do outro lado as profissões de suas mães. Enquanto desenhavam, fui passando pelos grupos. Quando eu me aproximava, começavam a falar sobre seus desenhos. Comparavam as profissões, algumas constataram que apareciam as mesmas profissões, uma ia explicando para a outra sobre seus desenhos. Algumas crianças saíam de seu grupo com a folha nas mãos para mostrar para outros grupos. À medida que foram terminando, entregavam e eu ia colando na lousa. Antes de colar, eu perguntava para cada criança onde eu devia colar, do lado dos homens ou das mulheres. Como acabaram desenhando duas profissões, muitas falaram para colar no meio. Não achei que o objetivo da atividade foi contemplado, portanto pensei em uma nova atividade para contemplar diferentes profissões.

No final desse encontro, algumas crianças pediram novamente que queriam repetir o jogo de futebol. Quando eu estava quase saindo da sala, um menino, o Bola de Fogo, se aproximou e disse que queria trocar de nome na pesquisa. Eu disse que tudo bem.

Abaixo, há a foto da lousa no final da atividade:

Figura 4 Lousa ao final do círculo de cultura sobre profissões



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Em nosso quarto encontro, levei em folhas de sulfite, várias profissões. Nesse dia, 10 de novembro de 2017, participaram desse Círculo de Cultura 21 crianças e uma educadora. A professora da sala precisou sair para realizar o Conselho de Ciclo da sala junto com a coordenadora da escola. Posicionei a câmera na frente da sala e coloquei três gravadores, distribuídos pela sala.

Iniciei dizendo que iríamos terminar a atividade sobre as profissões. Perguntei se lembravam o que era uma profissão. Um menino, o Ben 10, questionou o porquê de falarmos de novo sobre isso. Eu expliquei que a nossa conversa sobre profissões tinha ficado apenas nas profissões dos pais e das mães e que iríamos conhecer mais profissões.

Dividi a lousa em duas partes: homens de um lado e mulheres de outro. Fui mostrando os desenhos das profissões e perguntando onde achavam que eu devia colar. Perguntava se era profissão de homem ou de mulher. Muitas vezes, respondiam que era dos dois lados, tanto para homens quanto para mulheres. Assim, fomos discutindo uma a uma e decidindo de que lado colar. Muitas ficaram no meio da lousa, porque achavam que podia ser dos dois lados.

Muitas crianças falavam juntas e se levantavam quando havia divergência de opinião. Cada uma queria colocar seu ponto de vista. Eu aguardava um pouco e quando terminavam de falar, eu mostrava outra imagem.

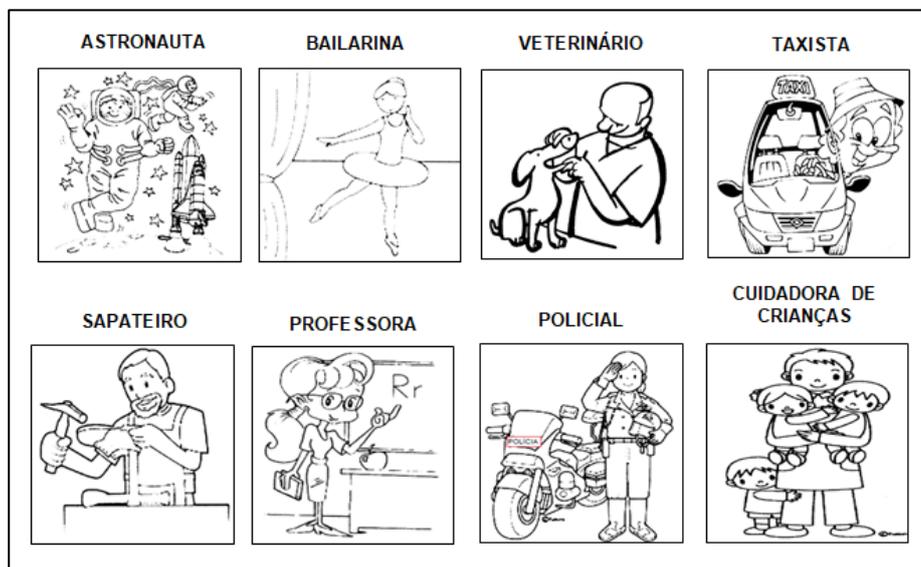
Após quinze minutos, percebi que já era hora de parar essa atividade, pois algumas crianças começaram a dispersar, três meninos começaram a se levantar e deitar no chão, fazendo ponte para os outros passarem... O Bola de Canhão começou ir até a câmera e começou a mexer nela. Muitas não queriam mais ficar sentadas discutindo. Estavam querendo se movimentar, os corpos diziam isso.

Elas estão ficando muitas horas sentadas, fazendo mais atividades de português e matemática. Realizei essa atividade em uma sexta-feira, então estavam cansadas de ficar sentadas, queriam brincar, sair da sala etc. A professora da sala pede o tempo todo para ficarem sentados corretamente durante as atividades. Ela lembra a todo momento que o ano que vêm vão para o Fundamental, o primeiro ano, e precisam aprender a se comportar como crianças do Fundamental.

Quando estávamos organizando a sala, no final da atividade, a Ana falou que queria assistir a gente na televisão, queria assistir o nosso grupo durante as atividades realizadas.

As profissões apresentadas durante esse encontro foram: astronauta, bailarina, veterinário, taxista, sapateiro, professora, policial e cuidadora de crianças.

Figura 5 Profissões apresentadas às crianças



O quinto encontro, aconteceu dia 11 de novembro. Havia 21 crianças e 2 educadoras. A filmadora ficou posicionada em frente da sala e tinha três gravadores dispostos pela sala. Coloquei o vídeo “Para as meninas da futura engenharia”, propaganda da Goldie Box e Beastie Boys, uma propaganda de brinquedos que mostra meninas inventando novas formas de brincar, utilizando seus brinquedos de forma diferente e criativa.



Fonte - disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=p--BNDvbYcY> > Acesso em: 2/8/2017

Antes de começar o vídeo, quando eu fui apagar a luz, as crianças começaram a contar de 10 a 0, para começar assistir, como não consegui colocar o play exatamente quando chegaram no zero, elas começaram a contar do 11 ao 20. Quando chegou no 20, um menino gritou: Feliz Ano Novo! Assim que o vídeo começou, as crianças já começaram a comentar: Nossa! Ah! Meu Deus! Quando acabou, algumas bateram palmas e pediram para assistir mais uma vez. Dessa vez, algumas crianças, durante o vídeo falavam: Que legal! Novamente, bateram palmas no final.

Durante a discussão, alguns meninos acharam que as meninas da propaganda eram malandras, algumas meninas falaram que elas eram muito inteligentes. As crianças estavam bem eufóricas, bem agitadas. Um pediam silêncio para ouvir as demais. Combinamos então de tentarmos escutar cada uma

que estava falando. Pouco a pouco foram se acalmando e ouvindo as demais. Um menino, o Peter Pan, declarou que não gostou do vídeo, porque não gosta de meninas que aprontam. Mesmo outras crianças e eu dizendo que elas estavam brincando e se divertindo, ele disse que para ele, elas estavam aprontando. Uma menina, a Lady Bug, disse que elas tiveram toda aquela ideia das brincadeiras porque o desenho que estava passando na televisão era muito chato. O vídeo tocou as crianças, quase todas queriam comentar sobre o que tinham acabado de ver. Todos aqueles brinquedos e a forma do vídeo bem dinâmico provocou o grupo.

Quando eu encerrei a atividade, a professora da sala fez um comentário comigo. Ela disse que eu deixo as crianças falarem muito, que deixo falar tudo que elas querem. Mesmo eu tendo explicado todo o objetivo do meu trabalho, por várias vezes, ela continuava dizendo que não pode ser assim. Criança não pode falar tudo o que quer, “precisam aprender o lugar delas”.

Os círculos de cultura foram desenvolvidos dessa maneira. Os materiais disponibilizados para as crianças foram pensados para problematizar as relações de gênero.

5.2 Os círculos de cultura: análise dos dados

Primeiro, há de se pensar e deixar claro que não é só quando estivermos em roda, no círculo, que as crianças falam. Um(a) educador(a) que possui uma escuta sensível, está atento(a) durante todo o tempo em que está com a criança. O espaço da fala com a(o) educador(a) e com as outras crianças é possível em todos os momentos. Não há limites de quanto ou quando se pode falar. É um canal aberto sempre. Isso implica em reconhecer que as crianças não se expressam apenas usando a linguagem oral. Pode ser uma torcida de nariz quando algo não lhe agrada, se isolar do grupo quando não está bem, dar risadas altas quando está feliz, fazer birra quando não concorda com algo, chorar, desenhar, pintar, esculpir. As crianças usam de várias linguagens para dizer alguma coisa.

Risos, choros, emoções, medos, resistências, registros, produções, fantasias, falas, conflitos ou o próprio silêncio são expressões e linguagens possíveis de serem compreendidas quando nos colocamos numa posição de escuta sensível e de respeito para com a criança, concebendo-a em primeiro lugar como um ser ativo, com história de vida e cultura, e não como um ser ingênuo e passivo ou incompleto. (KONRATH, 2013, p. 27-28)

O Círculo de Cultura é um momento em que há um planejamento prévio, um estudo, uma preparação do(a) educador(a) para discutir um assunto que foi observado por este(a), no convívio com as crianças, algo que necessita ser debatido, visto ser uma necessidade do grupo, um desejo ou uma curiosidade. No círculo, todo o grupo se debruça sobre um tema importante para a vida em sociedade, de modo a refletir sobre o que já está posto. Não pode ser uma atividade mecânica e rotineira, apenas para constar em uma rotina semanal. Trata-se de um espaço marcado pelo respeito e pelo acolhimento, em que se fortalecem vínculos de formação de grupo.

A organização em círculo é fundamental, de modo que todos e todas se vejam, se olhem e se percebam como iguais e importantes na formação do grupo.

O círculo, a roda, a circunferência trazem incorporada em sua simbologia a ideia de integração, de totalidade, de troca. Não há um início nem um fim. Não há pontas. Não há desigualdades de posicionamentos. Todos os seus pontos estão lado a lado, de forma simétrica (ZANINI e LEITE, apud KONRATH, 2013, p. 31).

Os círculos desenvolvidos com as crianças tiveram essa configuração. Contudo, foi respeitada a necessidade que tiveram de se movimentar para dizer algo. Durante as discussões, elas se levantavam e iam até outras crianças para exemplificar uma situação; às vezes faziam trocas de lugares, falavam ao mesmo tempo e depois paravam para ouvir um ao outro e vice-versa. As crianças falam com todo o seu corpo, como podemos verificar nos exemplos abaixo.

Primeiro Círculo de Cultura:

Batgirl: (se levanta, ergue o braço e diz) Maquiagem.
Enquanto isso, Ben 10 se levanta e vai ver a imagem do quarto azul que está nas mãos da Michele. Já tinha passado por ele, mas ele se levanta para ver de novo e diz: Dá hora.
Ben 10: Que feio empurrando. (se levanta e imita alguém empurrando um carrinho de boneca) Eu gosto de carrinhos.
Ben 10 se levanta todo feliz, como se fosse jogar bola, mexendo o corpo todo.
Polly: Joga com a parte da perna, oh... (demonstra como pode fazer com a bola)
Michele: Eu tô brincando com a minha amiga. (se levanta e vai até a Bruna para mostrar que brinca com ela)
Ben 10 e Michele se levantam e dançam. (após a leitura da frase do livro “E meninos adoram dançar também”)

Segundo Círculo de Cultura:

Flash: É porque ele pegou a bola dela e falou que ela não pode mais jogar.

Ele ficou assim com a mão na bola (imitou o modo que o personagem segurou a bola)

Ben 10: E ela fez chapéu nele.

Educadora: Fez o quê?

Ben 10: Chapéu. Joga a bola em cima do outro (demonstrou com o corpo a bola passando por cima)

Quando imitei o personagem no último quadrinho, um menino me corrigiu e disse que eu estava usando a mão errada na cintura. As crianças são muito atentas nos detalhes que, às vezes, passam despercebidos pelos adultos.

Educadora: Vou ler para vocês. Sabe o que ele falou? Ele está com uma mão assim (imitando o personagem) Ele está com uma mão na cintura e a outra ele está segurando a bola. E a cara dele, está como, aí?

Algumas crianças: Bravo.

Educadora: Sabe o que ele falou? Futebol é jogo de homem (lendo). Falou desse jeito pra ela. O que vocês acham?
--

Homem Tigre: (levantou para falar) Pro, é esse braço que ele segurou a bola (estava me corrigindo, porque eu fiz com o braço errado)

O movimento é também uma forma das crianças se expressarem. Nesse sentido, há de considerá-lo ao se propor o trabalho com o círculo de cultura com crianças. Qualquer forma de reprimir ou podar linguagens será castradora, constituindo-se um desafio a construção de “Um espaço educativo dialógico competente, sério e alegre, que jamais deve castrar a altivez do educando, sua capacidade de opor-se e impor-lhe um quietismo negador do seu ser” (FREIRE, 2002, p. 33). Para Silva (2012, p. 138), compreender essa necessidade expressiva das crianças constitui-se em um desafio frente ao adultocentrismo que ainda marca as relações presentes no interior de muitas instituições de educação infantil, em que a movimentação de meninos e meninas termina muitas vezes por ser interpretado como bagunça. Contudo, para essa pesquisadora, “as crianças resistem, e ao fazê-lo vão também deixando marcas nestes espaços”.

Respeitar a leitura que as crianças fazem do mundo e as diferentes linguagens com que o comunicam, não é só um ato amoroso, mas também político, uma vez que prima por seu direito de dizer sua palavra em toda a sua potência. Nesse sentido, há de se concordar com Mario de Andrade (apud Faria, 2002, p. 50-51), quando este afirma que:

A criança é essencialmente um ser sensível à procura de expressão. Não possui ainda a inteligência abstraída completamente formada. A inteligência dela não prevalece e muito menos não alumbra a totalidade da

vida sensível. Por isso ela é muito mais expressivamente total que o adulto. Diante duma dor: chora – o que é muito mais expressivo do que abstrair: “estou sofrendo”. A criança utiliza-se indiferentemente de todos os meios de expressão artística. Emprega a palavra, as batidas do ritmo, cantarola, desenha. Dirão que as tendências dela ainda não se afirmaram. Sei. Mas é essa mesma vagueza de tendências que permite pra ela ser mais total.

Esse respeito à criança, contudo, não significa licenciosidade. Importante pensar que o exercício democrático é uma construção, e nos círculos de cultura tanto o(a) educador(a) quanto as crianças estão aprendendo a escutar e a dialogar amorosamente.

O tema gerador problematizado com as crianças nesta pesquisa foi “relações de gênero”. Durante os círculos as crianças foram mostrando a leitura de mundo que faziam sobre ser menino e ser menina em nossa sociedade. As experiências de gênero são vivenciadas pelas crianças desde bem pequenas. Nelas aprendem as diferenças entre o que é ser feminino e o que é ser masculino, a princípio no âmbito familiar e posteriormente em outras instâncias de socialização, dentre elas os espaços educacionais, onde tem um contato social mais amplo, visto que nesses espaços ampliam a convivência com pessoas diferentes. Assim vão interagir e participam das construções sociais do grupo ao qual fazem parte.

Durante o primeiro semestre, vários meninos falavam que azul era cor de homem, de meninos. Várias vezes, o Homem Tigre disse que seu pai não usava nenhuma roupa rosa. Flash e Batman diziam que era estranho um homem usar sapato rosa ou uma camiseta rosa. Mas, o mais forte foi que os meninos, em uma atividade com tinta, não aceitaram o pote da cor rosa perto deles. Nosso uniforme escolar é azul. Duas meninas não usavam o uniforme por ser da cor azul. A cor era um aspecto bem marcante nesse grupo. Durante os círculos de cultura, pode-se confirmar que algumas crianças enxergam assim: rosa é de menina e azul é de menino. Muitas crianças reproduzem esse estereótipo em relação às cores. No entanto, durante os diálogos, foi possível verificar que muitas crianças transgridem essas barreiras relativas às questões de gênero e começam a repensar tais crenças.

O Homem Tigre tinha muita resistência em usar a cor rosa em suas produções, ele sempre dizia que a cor rosa era de meninas, porém durante as discussões ele comenta que gosta de azul, mas se pudesse escolher a cor do seu quarto seria de todas as cores. Isso demonstra que ele não escolheu a cor para o seu quarto. Foi o(a) adulto(a) quem fez essa escolha. E assim acontece com muitas crianças. Elas quase sempre não têm uma opção de escolha. O(a) adulto(a) vai

impondo valores. Homem Tigre abre possibilidades para outras cores, além do azul. Novas possibilidades vão aparecendo e podem ser incorporadas no dia a dia das crianças. Ver de outra forma o que parecia estar cristalizado. Mesmo falando “Eca” para a cor rosa em outros momentos, o pontua que queria seu quarto de todas as cores, o que sugere que a cor rosa estaria presente.

Homem Tigre fica admirado quando vê na televisão o quarto todo rosa e diz como que alguém surpreso: Meu Deus!!!! Quando a imagem passa para ele na folha de sulfite ele diz de novo: Meu Deus!!!!
Homem Tigre: Tem até uma bicicleta rosa.
Homem Tigre: Gente, é muito vestido. Não vai caber na casa dela.
Homem Tigre: Como ela vai dormir?
Homem Tigre: Eu quero do azul. Oh, que legal! (se referindo ao quarto azul)
Homem Tigre: Eu gostei. Ele tem dois bonecos. Olha lá prô, tem dois.
Homem Tigre: Tem basquete. Tem capa de chuva.
Homem Tigre: Prô, o meu quarto é branco e azul.
Diz que o pai dele escolheu as cores. Educadora pergunta se ele pudesse escolher, de que cor pintaria seu quarto?
Homem Tigre: De todas as cores.
Homem Tigre: Eu gosto de azul também.

Interessante observar também, que quando há a passagem do livro que diz “E meninas gostam de rosa”, ele diz: “Eca,” junto com o Ben 10 e o Wolverine. Na parte “E meninos gostam de rosa também” ele, assim como várias crianças, dá risadas.

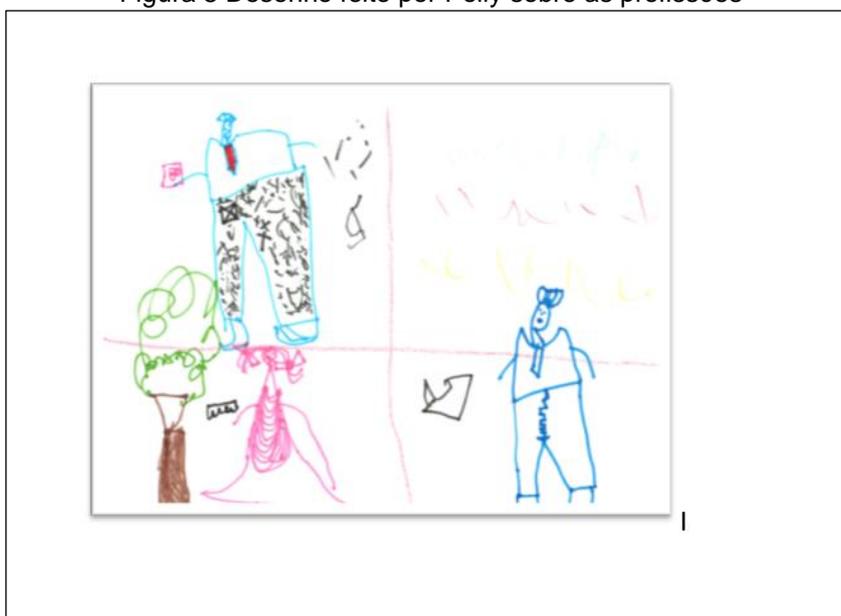
Nos desenhos das profissões, em dois, nota-se o uso da cor rosa para o lado feminino e a cor azul para o masculino. Bruna separa os quadros com as cores e Polly faz sua mãe de rosa e seu pai e seu irmão mais velho de azul

Figura 7 Desenho feito por Bruna sobre as profissões



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 8 Desenho feito por Polly sobre as profissões



Fonte: Arquivo pessoal

Durante o desenrolar da discussão, as crianças mostram como pensam: suas vontades, curiosidades, desejos e aos poucos, tanto as crianças como a educadora, possibilitam novos saberes, desconstruindo pensamentos e formando novos. Batman afirma várias vezes que algumas profissões são só para homens. Ele diz que astronauta, taxista e policial só podem para homens. Todas as vezes que ele fez essas afirmações, alguma criança falava que já tinha visto mulher também exercendo essas profissões. No vídeo, dá para observar que a cada vez que ele

escutava alguém discordando dele, ele ficava pensativo, possivelmente pensando no que tinham acabado de falar para ele. Ele então balançava a cabeça.

Assim, como afirma Angelo (2013, p. 58), “o processo educativo, ao proporcionar o exercício do diálogo horizontal entre os diferentes sujeitos, onde é permitido dizer sem medo ou castração o que se sente, preenche de sentido os seus reais objetivos”.

As crianças foram falando o que pensavam sem medo de dizer. Umas diziam que azul é de menino mesmo, que bailarino não pode usar a cor rosa. O Elefante disse que bailarino tem que usar azul. Curioso observar que essas crianças admitem a possibilidade de um homem ser bailarino, no entanto, ele tem que usar a cor azul. Enquanto outras crianças afirmavam que homem não pode ser bailarino, Ladybug e Michele falavam que fazem ballet e que lá na escola delas há meninos. Meninos e meninas leem o mundo desde seus contextos sociais e culturais, isso porque linguagem e realidade estão dinamicamente interligados (FREIRE, 1989), com isso, justificam muitas de suas posições a partir do que veem e vivenciam.

Em um outro momento da discussão, falaram sobre o que é ser gay. Polly declarou que homem que usa roupa de mulher é “Chola”, e várias crianças falaram que é gay.

Educadora: (faz a leitura) “E meninos gostam de rosa também”.
Várias: Ra, ra, ra... (risos)
Polly: Sabia que quem usa roupa de mulher é “chola”.
Educadora: É o quê? “Chola”, o que é isso?
Polly: Homem que veste roupa de mulher é “chola”.
Educadora: o que significa “chola”? Nunca ouvi essa palavra...
Várias crianças: É gay.
Ben 10: Eu sou gay agora.

Segundo Finco (2010, p.53):

Atrelar infância e gênero permite revelar como é que as crianças situadas em contextos sociais, individualmente ou como grupo social, experienciam as possibilidades e os constrangimentos colocados pelos sistemas e estruturas sociais genereficados.

Para as crianças homem que usa roupa de mulher é considerado gay. Essa é a leitura que fizeram Polly e mais algumas crianças. Ben 10 diz: “Eu sou gay agora”. Nesse momento ele está transgredindo algo já imposto em nossa sociedade. “Ao tratar o tema das relações de gênero na infância, é possível identificar que nem sempre as crianças fazem aquilo que os adultos querem ou esperam que elas

façam” (ibid., p.125). Em brincadeiras na brinquedoteca, Ben 10 veste-se com fantasias, acessórios como óculos, perucas, cintos etc. Ele gosta de usar roupas ditas de mulher. Ao fazer isso, ele, assim como outras crianças, terminam por questionar os papéis sociais definidos para homens e mulheres.

Interessante observar que Ben 10 se define como gay “agora”, portanto, não se trata de uma identidade definida, imutável, o que sugere que ele pode ser gay em alguns momentos; possivelmente quando veste roupas tidas como de mulheres, e em outros momentos não, o que vai ao encontro do pensamento de Hall (1997, p. 14) quando esse discute que:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidade possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

Nessa perspectiva, Silva (2012, p. 22) aponta que também “as crianças estão inseridas nessa multiplicidade de identidades das quais elas participam de sua construção ativamente”. Assim, essa autora defende que meninos e meninas não apenas incorporam os estereótipos de gênero, mas os ressignificam nas interações sociais.

Quando questionadas sobre o futebol ser jogo apenas de homem, as crianças responderam:

Educadora: Olha... Por que será que esse menino disse isso, que futebol é jogo de homem? Por que será que ele pensa assim?
Ladybug: Porque ele nunca viu um jogo.
Educadora: Você acha que ele nunca viu um jogo de mulheres jogando?
Polly: Eu já vi no tablete do meu pai.
Wolverine: Eu já vi.
Peter Pan: Na minha televisão eu já vi jogo de mulher.
Educadora: Ah, você já viu?
(balança a cabeça que sim)
Ladybug: Eu também.

Depois de discutirmos sobre as profissões, quase no final, fiz uma pergunta: “Vocês sabem alguma profissão que é só de homem”? A Estelar respondeu rapidamente: “Jogar bola”. O futebol acaba ainda sendo caracterizado um esporte masculino pela nossa sociedade por ser bem competitivo, exigir força física e de muito contato, contrapondo-se ao que é ser feminino. Essa percepção acaba reforçando as desigualdades entre meninos e meninas. Em sua tese, Finco (2010)

analisou como a quadra é tida como monopólio para os meninos jogarem futebol. As meninas maiores, já no fundamental, precisam reivindicar para conseguirem usar esse espaço na escola.

Outra profissão que em nossa sociedade é vista mais como masculina é a de astronauta. De acordo com Schwartz et al. (apud Roveri, 2008, p.15):

Se mulheres não têm boa representatividade em laboratórios computacionais e têm menos aulas de programação computacional em escolas e universidades, é porque ainda prevalece o mito de que a mulher não tem competência tecnológica.

Há falta de divulgação de trabalho com mulheres cientistas. Quando o Batman vê a imagem do astronauta, ele diz que só homens podem ser astronautas, porque não existe roupa de astronauta para mulheres.

Educadora: Isso, astronauta. Aí eu quero saber de vocês: essa profissão, ser astronauta, é de homem ou de mulher?
Algumas crianças: Homem!
Michelle: Os dois.
Educadora: Alguém falou homem, tem gente que acha os dois... e agora? Por que a Michelle acha que é dos dois?
Michelle: Porque também mulher pode viajar na Lua
Educadora: Mulher pode viajar pra lua. Por que mulher não poderia? Quem falou que é só de homem, vamos ver...
Batman: Porque não tem roupa para as mulheres.
Michelle: Mas elas podem comprar né?
Educadora: É... Elas não podem comprar Batman?
Batman: Não. Elas não podem comprar.
Estelar: Mas elas têm dinheiro!
Educadora: Quem falou os dois?
Ana levantou a mão.
Educadora: Por que Ana?
Ana: Homem e mulher podem fazer o que quiserem

Michele e Ana não concordaram com o Batman. Elas disseram que homens e mulheres podem ser astronautas. Michele diz: "Mulher pode viajar pra Lua". E Ana ainda conclui: "Homem e mulher podem fazer o que quiserem". As crianças não só reproduzem os valores hegemônicos de nossa sociedade machista, mas também discordam e dizem isso.

Quando são questionadas sobre a profissão de bailarina, uma profissão em nossa sociedade considerada feminina, algumas crianças defendem que homens e mulheres podem ser, mas há outras que entendem que não. A cor da roupa na visão das crianças influencia muito.

Educadora: Agora eu quero ver essa. Profissão de bailarina.
Homem Tigre: Só pode mulher!
Michele: Eu acho que é para os dois
Ladybug: Pode ser para homem e para mulher.
Educadora: Homem Tigre, por que você acha que é só para mulher? A foto aqui que eu peguei lá na internet tem uma menina dançando, mas poderia ter um menino aqui, não poderia?
Homem Tigre: É porque elas gostam mais de balé do que homem.
Barbie: É mais para mulher porque tem que usar roupa rosa.
Educadora: A Laura falou que é mais para mulher porque tem que usar roupa rosa. É isso?
Estelar: Mas eu vi homem no balé que usa roupa preta.
Homem Tigre: A calça é branca.
Educadora: O bailarino não pode dançar de rosa?
Muitas crianças: NÃO.

Quando assistiram ao vídeo das meninas engenheiras houve duas interpretações ao analisarmos o comportamento das meninas. Algumas crianças acharam que elas estavam destruindo a casa, que eram malandras, porém muitas acharam as meninas inteligentes. Peter Pan declara que não gosta de meninas. Quando ele disse isso, fez um semblante bem sério e cruzou os braços. Logo depois, ele se explicou: “Eu não gosto de meninas que apronta”. Ele só gosta de meninas boazinhas. Essa fala demonstra um certo machismo, como se menina precisasse se comportar mais para agradar aos(as) outros(as). Assim como Finco (2010) discutiu em sua tese, há comportamentos desejados e esperados para o feminino e o masculino. Se uma menina destoa do que é esperado feminino, como meiguice, obediência aos mais velhos, sensibilidade, dedicada aos estudos, ela fica sendo observada pelos educadores e pelos familiares, como se algo estivesse errado.

Educadora: A Elza durante o vídeo, olhou pra mim e disse que as meninas são muito inteligentes. Vocês acharam as meninas inteligentes?
Crianças: Não.
Outras: Sim.
Educadora: O Homem Tigre disse que não acha.
Peter Pan: Eu também não acho.
Educadora: Por que, Peter Pan?
Peter Pan: Eu não gosto de meninas.
Educadora: Você não brinca com nenhuma menina aqui da sala?

Peter Pan: Eu não gosto de meninas que apronta.
Educadora: Ah, não é que ele não gosta de meninas, ele não gosta só das que aprontam. E no vídeo, elas estão aprontando?
Peter Pan: Elas estão.
Educadora: Você acha que elas fizeram muita bagunça?
Elefante: Elas estavam aprontando de verdade.

As crianças, de modo geral, ficaram admiradas com a quantidade de coisas em cada quarto (a partir das imagens apresentadas). Há um excesso de roupas e brinquedos. Ben 10 diz que queria ter um quarto inteirinho. Ele queria ter todas aquelas coisas.

Homem Tigre: Gente, é muito vestido. Não vai caber na casa dela.
Ben 10: Eu queria ter um quarto inteirinho... (ele queria ter aquelas coisas do quarto)
Peter Pan: Tá bagunçado.
Peter Pan: Ele é todo rico. (se referindo ao menino, dono do quarto)

Durante as discussões, algumas crianças discordaram umas das outras, expondo seus pontos de vista. Há um respeito no falar e o escutar. Há um espaço para dizerem o que pensam sem a preocupação de ser aceita ou não. Por exemplo, quando discordam da bagunça do quarto:

Educadora: Você acha que está bagunçado?
Homem Tigre: Não.
Elsa: Pra mim, eu acho!
Bruna: Eu gostei! Tem até bicicleta rosa.

Outro exemplo sobre dizer o que pensa, foi quando Elsa não se intimida e diz: “Eu não gosto! Eu não gosto de jogar bola que eu acho muito chato”. Ela não teve dificuldade em manifestar a sua opinião ao grupo, mesmo algumas crianças fazendo gestos de que não estavam acreditando de que ela não gostava de bola.

Há a passagem do Ben 10 questionando a Michele sobre ela brincar com meninos. Ela diz que brinca com meninos também. Michele foi provocada por ele, porque ele já quis brincar com ela e não conseguiu.

Educadora: Mas você brinca com os meninos também, Michele?
Michele: Sim.
Ben 10: Brinca nada.
Michele: Eu brinco sim, Eu brinco com o Wolverine, com o Flash e com o Homem Tigre.

Ben 10: Comigo não (cruza os braços e faz bico para ela) Eu sei que você não brinca comigo.

Nesse sentido, os(as) que discordam não se anulam, mas apresentam e defendem sua posição. As diferenças são “incorporadas ao coletivo pela interdependência que se cria a partir da cumplicidade do grupo, em que o “eu”, o “tu”, e o “ele” se completam, formando o “nós”. (KONRATH, 2013, p.33)

Quando uma criança falava e eu não compreendia o que queria dizer, sempre outra criança tentava explicar, auxiliando a criança que fala e também a ajudando a entender. Quando, por exemplo, a Elsa diz gostar da “lava louças”, a Michele explica para mim que é um brinquedo de lavar louças e faz movimentos com as mãos para descrever tal brinquedo. Isso demonstra cumplicidade entre as crianças. Elas procuram ajudar umas às outras. Elas sabem que aquela criança que fala em um tom baixo precisa de mais silêncio para ser escutada. Há um respeito entre elas. É um ato de amorosidade entre elas. Isso se verificou ao longo de toda a pesquisa. Em um dos círculos, quando a Batgirl começou a falar sobre a tirinha do Laerte, ela falou tão baixinho, que ficou difícil de compreender o que ela queria dizer, mesmo assim, durante toda a sua fala, as crianças ficaram em silêncio e concentradas para escutá-la.

A cada encontro, discutimos sobre esse universo do que é ser menino, o que é ser menina, quais são suas ideias sobre isso, o que pensam sobre algumas afirmações colocadas em nossa sociedade. As crianças apresentaram a leitura que fazem acerca desse tema. Como constroem e reconstróem o que é vivenciado em suas experiências com os(as) adultos(as) com as quais convivem.

5.3 Reflexões sobre as intervenções da docente-pesquisadora

A reflexão da prática do(a) educador(a) é fundamental para que saia da curiosidade ingênua, descobrindo-se, e assim a curiosidade vai se tornando crítica. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 43-44). Quanto mais conscientes de como estamos agindo no mundo e assumindo nossas escolhas, mais nos abrimos às mudanças.

De acordo com Konrath (2013, p.15), “podemos afirmar que o simples ato de narrar as próprias práticas narrativas já se constituem numa primeira reflexão crítica

do fazer pedagógico”. Quando narro a minha prática estou realizando um ato epistemológico do meu próprio pensamento. Este ato não é estático, ele é dinâmico. “São nestes momentos conflitantes e aconchegantes que nós nos tornamos autores, pois precisamos defender e amadurecer as nossas ideias. Vamos narrando as nossas próprias práticas. Nós nos expomos diante dos outros” (ibid., p.13). Narrar nos diz do inacabamento de nós mesmos(as). Tornamo-nos autores(as) pela assunção da palavra, oral e escrita, em que confrontamos nossas ideias com outros pensamentos. É um diálogo com outros(as) autores(as).

A pesquisa interventiva propõe que o(a) pesquisador(a) produza um conhecimento sobre a sua própria atuação com os(as) educandos(as). Ao se debruçar sobre sua prática ele(a) qualifica suas intervenções, refletindo e promovendo mudanças em suas ações.

A reflexão sobre a própria prática foi possibilitada pelas filmagens e gravações dos círculos de cultura com as crianças. A cada vez que se assiste a um vídeo ou um áudio mais situações vão sendo evidenciadas, vamos enxergando pontos positivos e pontos negativos em cada ação com o grupo. Uma palavra ou um simples gesto podem mudar o rumo dos diálogos.

No primeiro círculo de cultura, eu coloquei as imagens na televisão e entreguei as mesmas impressas folha de sulfite. As crianças já estavam discutindo a imagem demonstrando que estavam conseguindo enxergar na tv, não havendo, portanto, necessidade dela impressa. A folha circulando pelo grupo acabou atrapalhando um pouco, como é possível verificar no trecho abaixo.

(No meio da discussão, a Estelar fica observando a imagem no papel, parece admirar. A Polly fala para ela continuar passando a imagem, porque ela estava demorando)

A intenção com a entrega da folha era de que as crianças vissem os detalhes do quarto mais de perto. Era de que pudessem observar melhor. A televisão que temos na sala é de trinta e duas polegadas.

Construir uma prática dialógica na radicalidade que Paulo Freire propõe não é nada fácil, sobretudo quando mergulhados em uma sociedade adultocêntrica que, ao subestimar as crianças, pouco espaço deixa para suas dúvidas, incertezas, curiosidades e encantamentos. Em alguns momentos dos círculos de cultura, terminei por escorregar nessas armadilhas, como, por exemplo, nas situações que descrevo a seguir.

Ao apresentar as imagens para as crianças, constatei que eu conduzia o seu olhar a partir do que eu observava da cena, fazendo perguntas como: “Essa menina aqui, a mãe dela fez esse quarto para ela. Olha só!”. É possível que o diálogo pudesse ser mais profícuo se eu lançasse uma questão mais aberta, como: “O que chama a atenção de vocês nesta imagem?”. Compreendo que dessa forma ficaria mais claro o que as crianças estavam observando e a leitura que faziam daquele contexto.

É fato que mesmo com a intervenção realizada as crianças dialogaram sobre a cena relacionando aos seus contextos sociais e culturais. O que avalio agora, distanciada da prática dos círculos, são questões mais abertas, possibilidades para que meninos e meninas façam diferentes leituras e ao compartilhá-las permite a todos(as) não só conhecê-las, mas ressignificá-las no coletivo.

Quando o Homem Tigre fica admirado com o quarto todo rosa ele exclama várias vezes: “Ai meu Deus!”, identifico ali a reprodução de um estereótipo de gênero, e não problematizo. Perguntar a ele por que falava “Ai meu Deus!”, poderia permitir que ele mesmo, ao explicitar o que pensava, se escutasse e na discussão com o grupo quem sabe repensasse esta questão. Isso terminou acontecendo em outro momento do círculo. Em outra passagem, a Estelar fala que queria ter um quarto igual ao da imagem, mais uma vez deixei passar a oportunidade da problematização.

Ainda sobre a imagem do quarto, algumas crianças acharam o quarto bagunçado. Tinham uma preocupação com a bagunça. Essa preocupação poderia ter sido mais explorada, de modo que viesse à tona os valores e comportamentos sociais associados àquilo que as crianças viam e a fonte de suas preocupações.

Refletir sobre este ponto leva a pensar no cuidado que o(a) educador(a) deve ter ao criar as “fichas de situações existências”, e o estudo a ser feito por ele(a) acerca do tema gerador, para que possa abrir-se às tantas relações que as crianças venham a fazer. As imagens dos quartos trouxeram à tona não apenas as questões referentes às cores, mas também os valores relativos à organização/bagunça e, ainda, a questão do consumo e de classe social quando as crianças se referem ao excesso de objetos e que o menino deveria ser rico.

A leitura de mundo das crianças, sua sensibilidade e atenção aos detalhes, sua curiosidade, exige de nós, educadores(as), abertura ao novo. A abertura para o diálogo se faz consciente de que somos seres inacabados. Ter curiosidade pela

vida, enfrentar os desafios, (re)encantar-se, são saberes necessários à uma prática da libertação. Como afirma Freire (1996, p. 153): “Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas”.

Outro ponto da discussão que avalio poderia ter sido mais explorado foi quando o Ben 10 diz que é gay agora. Não houve questionamento sobre o que ele quis dizer com esta afirmação. Reconheço o quanto é difícil falar sobre relações de gênero e sexualidade no espaço escolar. Como ainda predomina a cultura do silenciamento frente a essas questões. De acordo com Finco (2010), apesar de importantes iniciativas políticas para preparar os(as) educadores(as) para saber como desenvolver essa temática, ainda não garante que saibam lidar com as perguntas que apareçam ou as situações que podem vivenciar no cotidiano escolar. O tema é complexo e há diferentes formas de confronto. Em 2006, o curso Gênero e Diversidade na Escola, oferecido pelas Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, Secretaria Especial de Políticas de Igualdade Racial e pelo MEC, só atingiu o ensino fundamental, ficando esquecidas as creches e pré-escolas.

O controle do corpo das crianças ainda é muito presente nas instituições de educação. Pude presenciar isso na escola nos dias em que ia para a realização dos círculos com as crianças. Em um deles, antes de começar a leitura do livro, Polly começa a cantar uma música da “boquinha vai fechar”. As crianças não tinham esse costume de cantar uma música para ficar quietas durante o momento da história. Isso foi algo novo que aconteceu, elas aprenderam enquanto eu me ausentei por motivo de saúde. Durante a leitura da história, as crianças faziam análises e questionamentos. A cada frase do livro, sempre uma criança fazia comentários, ou dizia se concordava ou não com o que a autora escreveu. Ao cantar a música da boquinha fechar para ouvir a história, Polly demonstrou uma postura de querer organizar o tempo e o espaço. Ao cantar a música tenta-se camuflar o que está por trás dela, porém há uma mensagem clara: Não fale agora! Fique quieto! Comportese! Quem falar estará desobedecendo! Enfim, é uma forma de controle, assim como afirmou Vasconcelos (2010, p.125) em sua dissertação: “É possível perceber que ao controlar as ações das crianças os adultos imprimem nelas as regras do jogo: de que as crianças precisam obedecer”.

No segundo encontro, no dia 24 de novembro, em que discutimos sobre a tirinha do Laerte, “Futebol é coisa de homem”, já havia começado uma nova

educadora que ficaria até o fim do ano letivo. Cheguei mais cedo para conversar com ela e explicar a minha pesquisa. Falei sobre a resistência que os meninos tinham em usar o lápis, tinta, pecinhas de montar ou papéis rosa. E que as meninas desse grupo tinham uma fascinação pelo rosa e certa rejeição pelo azul. Algumas meninas deixavam de usar o uniforme escolar para irem de roupas rosa (tudo rosa), até calçados. No primeiro momento, a educadora falou que isso era comum nessa faixa etária. Eu discordei e falei que nem sempre é assim, visto que a turma do ano passado, da mesma faixa etária, isso não acontecia tão evidente assim como nessa turma.

Quando começamos a pensar sobre a tirinha do Laerte, a educadora nova da sala, mudou algumas crianças de lugar, após elas terem escolhido onde queriam se sentar. Ela estava preocupada com a organização e de que falassem ao mesmo tempo. Delicadamente, ela pedia silêncio, fazendo “Psiu”, mesmo eu tendo pedindo para que não intervisse durante as atividades. Em momentos de maior euforia, provocada por algum comentário, as crianças falavam ao mesmo tempo, demonstravam raiva, espanto, alegria, mas depois de algum tempo iam voltando e querendo continuar a discussão, querendo me escutar e escutar as demais crianças. E quando não querem falar mais, muitas vezes falam: *Ah, prô, vamos fazer outra coisa. Chega. Tô com fome* etc. Enquanto estão envolvidas naquele momento, se organizam para escutar as demais. A educadora nova se preocupa muito com a organização das crianças, quer silêncio durante o tempo em que as crianças estão na sala de aula. Em várias conversas com as crianças, ela as relembra que no ano que vêm elas vão para o primeiro ano e lá precisam se comportar bem para aprender a ler e a escrever. Muitas escolas de educação infantil acabam não contemplando o desenvolvimento integral das crianças se preocupando apenas em transformar a criança em aluno(a). A preocupação é em escolarizar a criança. De acordo com Konrath (2013, p.125-126):

Dentro desse contexto de escolarização, o grande perigo é o de querer e, de fato, antecipar essa visão e concepção de desenvolvimento, práticas, atitudes e posturas mais formal para as turmas de educação infantil, com a justificativa centrada numa melhor adaptação e preparação dessas crianças para o ingresso no ensino fundamental.

Quando terminei o primeiro encontro, fui conversar com o professor de educação física para pedir o seu auxílio no momento do jogo de futebol. Expliquei para ele a pesquisa, como seria o jogo, que eu queria observar como as crianças

iam se organizar e que isso era o principal para mim. Primeiro, ele discordou da minha pesquisa e disse que isso não acontecia nessa faixa etária com a qual trabalho. Para ele, as crianças de cinco anos não têm dificuldade em usar rosa e azul, que são muito pequenas para entender isso. Disse ainda que não dá futebol para essa faixa etária, o que considera inadequado. Mesmo eu explicando que seria mais uma brincadeira, ele ficou resistente. Dessa forma, não deu para ter uma parceria e não pude utilizar a quadra para o jogo. Utilizei um dos espaços externos da escola. Essa atitude do professor demonstra uma falta de escutar o que as crianças dizem. Também desconsidera os saberes das crianças em relação à leitura de mundo que fazem, neste caso acerca dos estereótipos referentes às cores rosa e azul.

Para montar os times para o jogo de futebol entre as crianças, eu sorteei quatro nomes que iam chamar de 4 a 5 crianças para montar seu time. A última criança não teve opção em montar a sua equipe, pois ficou com as crianças que ninguém escolheu. Antes de fazer o sorteio, eu poderia ter pedido ajuda das crianças para formar os times. Como será que iriam se organizar para esse objetivo? Ou eu podia ter organizado da seguinte maneira: a primeira criança sorteada escolhia apenas uma criança, depois a segunda criança sorteada, escolhia outra criança e assim progressivamente. Dessa forma, os times iriam sendo montados um a um, não ficando um grupo sem opção de escolha.

No círculo de cultura sobre as profissões, uma criança não quis participar. Foi o Homem Tigre. Ele ficou em pé quase o tempo todo. Ele estava bravo. Depois ele me falou que estava daquele jeito porque queria sentar perto dos seus amigos e a educadora não tinha deixado. Eu conversei com a educadora e ela disse que organiza as crianças na merenda, intercalando um menino e uma menina, para que fiquem mais quietos. Essa atitude demonstra como as crianças são controladas sem poderem dizer se concordam ou não em sentar assim. Confirma como as atitudes de controle de muitos(as) educadores(as) podem reafirmar para as crianças preconceitos sexistas, como sentimentos de rivalidade entre os sexos. De acordo com Finco (2010) as instituições de educação infantil usam o sexo para critério de organização no uso do tempo e dos espaços.

Um ponto importante ao longo de toda a pesquisa foi observar como as crianças possuem amorosidade em suas relações. Quando estavam sentadas em grupo para o desenho das profissões, iam desenhando e conversando, mostrando

seus desenhos, falando sobre as letras de seus nomes, dizendo que iam dividir o giz de cera. Durante essas interações elas aprendem muito umas com as outras, não só sobre conhecimentos escolares como também valores de companheirismo.

A Mulher Maravilha não conseguia desenhar o mercado que sua mãe trabalha. Ela pediu ajuda para mim. Eu disse para fazer umas linhas retas para representar as prateleiras. Ela continuou pedindo ajuda. Eu pedi para a Michele ajudá-la com o desenho. Incentivar que uma criança auxilie a outra é vivenciar atos de solidariedade.

Quando a relação pedagógica possui afetividade, amorosidade e diálogo, abre caminho para se desenvolver uma educação humanizada e uma prática de liberdade.

6. PRODUTO – OS CÍRCULOS DE CULTURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENHANDO UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Assumir o círculo de cultura com crianças pequenas na educação infantil implica em romper com os modelos escolares hegemônicos que historicamente vem silenciando meninos e meninas dentro dos espaços educacionais.

Os círculos de cultura, propostos por Paulo Freire, constitui-se em uma importante estratégia formativa para todos(as) aqueles(as) que lutam pela construção de uma educação emancipadora. Neles todos e todas aprendem em comunhão mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1987).

Sua própria configuração espacial, o círculo, já anuncia que não há um(a) detentor(a) do saber e, portanto, o(a) único(a) com direito a pronunciar a palavra. Homens e mulheres têm direito à palavra e devem assumi-la com compromisso ético e político de transformar-se e transformar a realidade em que estão inseridos(as).

Também as crianças têm direito à palavra. Como sujeitos históricos, sociais e produtores de cultura, meninos e meninas leem o mundo desde que nascem e o comunicam através de suas diversas formas de expressão. Silenciar suas vozes é silenciar seu pensamento, sua curiosidade, sua imaginação, sua criatividade.

Nesse sentido, já se configura aqui alguns princípios norteadores do trabalho com os círculos de cultura na educação infantil:

- Reconhecer que toda criança tem o direito de dizer sua palavra;
- Respeitar a leitura de mundo da criança;
- Reconhecer que a criança lê e comunica o mundo através de múltiplas linguagens;
- Compreender que a infância é muito mais que uma etapa biológica, ela é a condição da própria existência humana (SANTOS NETO; SILVA, 2006). A criança é um sujeito historicamente construído, mas não concluído. Portanto, está em permanente processo de busca por “ser mais”;
- Respeitar a criança como ser humano e não como coisa. Ela tem um corpo, uma história, saberes e não saberes, necessidades, desejos, sonhos;
- Não impor sobre a criança a visão de mundo do(a) adulto(a);
- Reconhecer que a educação é um ato político e, por isso mesmo amoroso;
- Respeitar a produção cultural da criança.

Uma educação emancipadora constrói-se no coletivo, valorizando a história de vida de cada um/a. Sendo assim, no trabalho com as crianças:

As educadoras precisam saber o que se passa no mundo das crianças com quem trabalham. O universo de seus sonhos, a linguagem com que se defendem, manhosamente, da agressividade de seu mundo. O que sabem e como sabem independentemente da escola (Freire, 1993, p. 98)

Ensinar e aprender com as crianças exige educadores(as) comprometidos(as) com os processos de humanização, o que solicita um olhar sensível às várias linguagens infantis, sendo, portanto, necessário “reeducar nossa sensibilidade e identificar no dia a dia processos de desumanização, é essa discussão que deve nortear a prática do professor de creches e pré-escolas” (ARROYO, 2013, p. 49).

Os círculos de cultura diferem das rodas de conversa. Para a sua realização há um planejamento anterior. O assunto não aparece de imediato, é preciso fazer um levantamento dos temas que surgem da realidade das crianças nos diferentes contextos vivenciados. Desse levantamento será definido o tema gerador a ser trabalhado no círculo. Algumas vezes, esses temas serão escolhidos pelo(a) educador(a), outras vezes pelo próprio grupo. Isso significa não ter um currículo pronto e acabado, pois o diálogo começa na escolha dos conteúdos com as crianças. O(a) educador(a) precisa estudar como vai abordar o tema. Precisa selecionar e refletir sobre os materiais que irá utilizar nas discussões.

Nos círculos de cultura, as relações entre educadores(as) e as crianças são horizontais, o que não significa destituir o(a) docente de sua autoridade. Todos e todas têm o direito a pronunciar a sua palavra. Não há uma invasão cultural, visto que os temas geradores partem do contexto do próprio grupo e são debatidos por ele, no intuito de lerem criticamente o mundo e transformá-lo.

Não é uma tarefa fácil porque é um espaço que desafia a todos(as). É um espaço de liberdade, de expressão, de partilha e confronto de ideias. O(a) educador(a) coordena o debate, tendo o cuidado para não podar falas, nem dizer pelo outro. Para que se desenvolva uma proposta pedagógica dialógica com crianças pequenas inspirada nos círculos de cultura de Paulo Freire, é preciso que os(as) educadores(as) construam alguns saberes:

- Escuta sensível. Isso exigirá do(a) educador(a) aprender a silenciar-se para escutar a criança (SILVA, 2016);

- Olhar atento. Aprender a olhar para cada criança como ser único. Ninguém é igual a ninguém e não há pessoas superiores. Se o(a) adulto(a) se sente mais importante do que as crianças, se não valoriza a cada uma, como pode querer escutá-las?
- Curiosidade epistemológica. Não deixar morrer em si e na criança a curiosidade que os(as) impulsiona a “ser mais”;
- Educação problematizadora. Construir uma pedagogia que se fundamenta na criatividade da criança, estimulando a reflexão e a ação sobre a sua realidade;
- Dialogar não é conversar de forma descompromissada. É através do diálogo que expressamos contradições e produzimos o conhecimento. O ato de dialogar é um ato de criação. Somos seres transformadores e criadores da nossa realidade;
- Amorosidade. Pensar a prática educativa com afetividade e alegria sem deixar de lado a formação científica. Conceber a educação como um ato de amor (FREIRE, 1987).

A análise dos dados dessa pesquisa confirma que é possível o trabalho com os círculos de cultura com crianças pequenas. Os diálogos estabelecidos revelaram que a leitura que as crianças fazem de mundo está cheia de vida, de vivências e experiências cotidianas, onde elas apropriam-se da cultura e a ressignificam.

Frente a isso, no intuito de subsidiar educadores(as) que desejem trabalhar com os círculos de cultura na Educação Infantil, será elaborado, pós-defesa, um caderno intitulado “Os círculos de cultura na educação infantil: contribuições à prática pedagógica”, em que se farão presentes não apenas as diretrizes e saberes aqui apresentados, mas o próprio trabalho desenvolvido nesta pesquisa, não como um modelo a ser seguido, mas como uma referência inicial para futuras reflexões dos(as) docentes.

Importante pontuar que a ideia desse caderno surgiu durante as discussões no momento da defesa desta pesquisa de mestrado, uma vez que a banca avaliou que seria importante compartilhar também com outros(as) docentes o próprio trabalho com os círculos realizado com as crianças nesta investigação.

Nesse sentido, o caderno será organizado da seguinte forma:

- Apresentação
- Sumário

- A palavra e a concepção de leitura de mundo das crianças
- Círculo de cultura e educação
- Círculos de cultura na educação infantil: compartilhando uma experiência na Rede Municipal de Educação de Santo André
- Referências
- Sobre as autoras

Em “A palavra e a concepção de leitura de mundo das crianças” será problematizado o silenciamento imposto às crianças em nossa sociedade e a urgência em escutá-las, respeitando o seu jeito de ler e dizer o mundo, o seu direito à palavra. Em “Círculo de cultura e educação” será apresentado um breve histórico sobre os círculos de cultura idealizados por Paulo Freire. E finalmente, em “Círculos de cultura na educação infantil: compartilhando uma experiência na Rede Municipal de Educação de Santo André” um relato de como foi desenvolvido o trabalho com as crianças de cinco anos.

Ao longo do caderno serão elencados alguns princípios norteadores do trabalho com os círculos de cultura na educação infantil e os saberes que os(as) educadores(as) devem construir para desenvolver uma proposta pedagógica dialógica.

O caderno será elaborado em formato e-book e compartilhado com as instituições de educação infantil de Santo André e disponibilizado para os(as) demais interessados(as).

Educar para a liberdade é não castrar o “ser autêntico”; o círculo de cultura contribui para que homens, mulheres, meninos e meninas se tornem autores(as) de suas vidas, em uma busca incessante do “ser mais”.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diálogo é um ato de amor. Se não amo o mundo e as pessoas não é possível ter o diálogo. Ele é uma via de mão dupla. Eu não posso falar para as crianças, eu falo com elas e também as escuto. Esta escuta é sensível e bem cuidadosa. Educadores(as) e crianças aprendem com as relações de respeito à todos(as). Ninguém é mais importante do que o(a) outro(a). Cada um(a) tem sua importância que deve ser valorizada. Não há espaço para a fala de apenas uma pessoa. Todos(as) têm direito de dizer a sua palavra. Dialogar não é apenas conversar descompromissadamente, mas a possibilidade de compreendermos o pensamento do(a) outro(a). É através dele que nos expressamos, que dizemos quem somos e de onde somos. Pela palavra construímos e reconstruímos a nossa história diariamente. Somos seres histórico-sociais.

As crianças leem e comunicam o mundo desde que nascem. Pronunciam sua palavra de diferentes formas, através de suas múltiplas linguagens. O(a) educador(a) sensível está atento(a) para essas diferentes linguagens e com compromisso ético e político procura alfabetizar-se nelas de modo a conhecer e a respeitá-las.

Contudo, essa não é a realidade de muitas instituições de educação infantil, que ainda afirmam-se em um modelo bancário, escolarizado, antidemocrático, em que a expressividade, a criatividade, a curiosidade e o maravilhamento das crianças são negados. Paulo Freire (2000, p. 32) defende, em seu livro “A Educação na Cidade”, que os espaços de educação infantil sejam “centros de criatividade, em que se ensine e se aprenda com alegria”.

A proposta dessa pesquisa é de pensar a infância como um tempo/espaço de construção de humanidade. A interação entre educadores(as)/crianças e entre as próprias crianças é um processo que objetiva construir leituras compartilhadas dos contextos sociais e culturais em que se inserem de modo a transformar a si próprio(a) e as realidades. A educação da infância pode ser vista como um espaço de ocultação ou desocultações de verdades. É nesse sentido que as ideias de Paulo Freire contribuem para a (re)invenção de um trabalho pedagógico com as crianças, que tenha como mote sua emancipação e que, portanto, não as domestique.

Se podemos afirmar, a partir de uma perspectiva freiriana, que a educação da infância é um espaço de permanente busca do “ser mais”, é possível pensarmos a

construção de um espaço para as crianças em que se trabalhe o respeito às diferenças, o desenvolvimento do senso crítico, o valor da amizade, a solidariedade e o amor. É possível, portanto, uma educação infantil cidadã.

Nesse sentido, é que se insere esta pesquisa, que teve por objetivo construir uma prática pedagógica dialógica na educação infantil, tendo como perspectiva os círculos de cultura propostos por Paulo Freire. Para isso, a opção metodológica foi por uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica. A questão norteadora: “é possível construir uma prática pedagógica com crianças de 5 anos a partir dos círculos de cultura?”, me acompanhou ao longo de todo o percurso investigativo.

Quando o(a) educador(a) assume uma prática pedagógica dialógica está aberto(a) às perguntas das crianças sobre a vida, muitas vezes respostas que não estão prontas. É no convívio diário que elas vão se construindo. O(a) educador(a) sente-se seguro(a) por saber que é incompleto(a), que está em constante busca. Isso não significa que ele(a) não prepare suas aulas ou que não tenha conhecimento, pelo contrário, está em constante busca por novos saberes e em permanente inquietude sobre sua prática pedagógica.

Os resultados desta pesquisa foram revelando as lacunas existentes em propostas como as rodas de conversa na educação infantil, podendo estas ser utilizadas, inclusive, como forma de controle dos corpos das crianças. O caráter burocrático de sua existência também é algo que merece investigações.

Desenvolver com as crianças a proposta dos círculos de cultura proporciona às mesmas espaços em que possam dizer a sua palavra, visibilizando suas marcas de expressão e de autoria. Isso foi possível verificar ao longo desta investigação, onde se observou crianças que diziam sem medo o que sentiam, pensavam e o que queriam, em um ambiente de respeito ao(à) outro(a) e de camaradagem, ou ainda, de amorosidade.

A análise dos dados demonstra, que para realizar o círculo de cultura com as crianças, há a necessidade do(a) educador(a) se preparar para os diálogos. Não é qualquer conversa. Há a necessidade de se fazer leituras sobre o tema, sobre a necessidade ou sobre a curiosidade do grupo. Isso implica em tempo para estudos do(a) educador(a) antes de se iniciar o círculo de cultura.

Quanto à temática, ela deve emergir do grupo, seja no seu levantamento com as crianças e/ou aquilo que o(a) docente observar enquanto necessidade da turma. No caso desta pesquisa, o tema gerador foi relações de gênero, em função de sua

presença de forma tão acentuada entre as crianças. A desigualdade de gênero em nossa sociedade é muito presente, de modo que eu não podia fechar os olhos para o que estavam demonstrando. Foi um grande desafio, pois ao discutir esse tema há de se ter todo um cuidado para não passar juízo de valor.

Os diálogos estabelecidos nos círculos de cultura revelaram que a leitura que as crianças fazem de mundo está impregnada de vida, das suas vivências cotidianas, onde vão apropriando-se da cultura e a ressignificando. No que diz respeito às questões de gênero, reproduzem valores machistas ao mesmo tempo em que borram suas fronteiras, confrontando imagens, percepções e sentimentos e demonstrando como para elas o binômio masculino e feminino ainda não se apresenta tão dicotomizado, de modo que não importa o que a sociedade julgue como certo ou errado, homens e mulheres podem brincar juntos, fazerem o que quiserem, e serem “gay agora”.

A análise dos dados confirma a hipótese desta pesquisa, de que é possível o trabalho com círculo de cultura na educação infantil, visto que as crianças demonstraram a disponibilidade em discutir a temática contribuindo para que pensassem e refletissem sobre algo imposto pela sociedade, no caso, as questões de gênero. Frente a isso, apresento como produto final desta investigação, uma proposta para a viabilização do trabalho com círculos de cultura na educação infantil; meu desejo é que ele possa subsidiar os(as) educadores(as) a se arriscarem na construção de uma educação infantil cidadã.

Não há como em uma pesquisa interventiva separar a pesquisadora da professora, aprendi muito com as crianças, e constantemente refletia sobre minha própria prática docente. Quando pensei que o primeiro círculo de cultura sobre as profissões não tivesse atingido o objetivo de analisar o que pensavam sobre profissões ditas femininas ou masculinas na nossa sociedade fiz mais um círculo de cultura. Assim que comecei a falar sobre as profissões, uma criança disse: “De novo, prô”. Essa frase ficou na minha cabeça por um bom tempo. Esse “De novo” me fez pensar o quanto oferecemos atividades sem sentido para elas e o quanto insistimos em depositar nelas conteúdos descontextualizados.

A reflexão crítica da prática, alicerçada em uma teoria que assuma a criança como sujeito de direitos, abre possibilidades de construir uma prática emancipadora, contribuindo para a melhoria do(a) profissional da educação e assim a qualificação das relações dentro do espaço escolar.

Não há como chegar com respostas em um único sentido. Meninos e meninas demonstraram de diferentes maneiras, diferentes formas de ler e dizer o mundo. As crianças foram legítimas em toda a pesquisa.

Concluo assim este trabalho de investigação, ciente dos limites que o circunscrevem, pois, como já pontuado neste texto, o levantamento bibliográfico demonstrou ausência de pesquisas que tivessem os círculos de cultura na educação infantil como seu objeto de estudo, o que leva a pensar ser este trabalho uma primeira investida neste sentido, havendo, portanto, a necessidade de novas pesquisas na área sobre este tema.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Ângela N. de; MORATO, Henriette T.; SHIMIDT, Maria Luisa S. Pesquisa Interventiva em Instituição: Etnografia, Cartografia e Genealogia. In: RODRIGUES, M. M. P. e MENANDRO, P. R. M. (Org.). **Lógicas metodológicas: trajetos de pesquisa em psicologia**. 1 ed. Vitória: Editora GM, 2007, v. 1, p. 193-206.

ANGELO, Adilson de. **Os meninos e as meninas fizeram um belo balão: contribuições do pensamento de Paulo Freire para uma leitura de mundo da educação da infância**. Recife: Bagaço, NUPEP, 2007.

_____. O espaço-tempo da fala na educação infantil: a roda de conversa como dispositivo pedagógico. In: KRAMER, Sonia; ROCHA, Eloisa A. C. (orgs). **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. 3 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013, p.53-65 (Série Prática Pedagógica)

_____. Que infância, para que criança? – Nas sendas da história. Universidade Federal de Santa Catarina. **Revista eletrônica editada pelo grupo de estudos e pesquisas de educação na pequena infância**. Centro de Ciências da Educação UFSC. v. 10, n. 18, 2008. Disponível em: www.periodicos.ufsc.br. Acesso em: 20 de mar. 2017

ANDREOLA, Balbuíno A. Carta-prefácio a Paulo Freire. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000, p.15-25.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 15 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013

AZEVEDO, Gilmar; GHIGGI, Gomercindo; NASCIMENTO, Lizandra A. **O Conceito de Amorosidade em Freire e a Recuperação do Sentido de Educar**. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, s/d.

BARBOSA, Silvia N. F.; KRAMER, Sonia; SILVA, Juliana P. da. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: CRUZ, Silvia H. V. (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 79-101.

BASTIDE, Roger. Prefácio. In: FERNANDES, Florestan. As “Trocinhas” do Bom Retiro: contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis. **Pro-Posições**, v.15, n.1 (43), jan/abr. 2004, p. 229-250.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 13 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: DF, 1988.

_____. Ministério da Educação. Governo Federal. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2006. V. 1.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. LEI Nº 11.494, DE 20 DE JUNHO DE 2007. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. In: **Constituição Federal**. Brasília. DF, 2007.

_____. Lei Federal nº 11.274/2006. Ensino Fundamental de Nove Anos. In: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília. DF, 2006.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Série Legislação. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 1990.

CASTRO, Rafael F. de; et al. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Rio Grande do Sul. Universidade Federal de Pelotas, 2013, p.57-67.
CRUZ, Sílvia H. V. (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

DELGADO, Ana Cristina C.; MÜLLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: CRUZ, Sílvia H. V. (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008, p.141-157.

DEMARTINI, Zeila de B. F. Infância, Pesquisa e Relatos Oraís. In: DEMARTINI, Zeila de B. F.; FARIA, Ana Lúcia G. de; PRADO, Patrícia D. (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002, p.1-17 (Coleção educação contemporânea)

DOWBOR, Ladislau. **O mosaico partido: a economia além das equações**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

FARIA, Ana Lúcia G. de. Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil. 2. Ed. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção teses)

_____. Prefácio. In: DEMARTINI, Zeila de B. F.; FARIA, Ana Lúcia G. de; PRADO, Patrícia D.(orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002, p.vii-ix. (Coleção educação contemporânea)

FASANO, Edson. **Invasão cultural: uma tentativa de destituição da infância**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista, 2010, p.1-16.

FASANO, Edson; NETO, Elydio dos S.; SILVA, Marta R. P. da. Infâncias, diálogo e culturas infantis: um olhar desde a perspectiva de “outredade” em Paulo Freire. Anais Fala Outra Escola, v. 1, p.53-62. Campinas: UNICAMP, 2013.

FINCO, Daniela. **Educação Infantil, Espaços de Confronto e Convívio com as Diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero**. Faculdade de Educação de São Paulo. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010. 198p.

FREIRE, Paulo; Shor, Ira. **Medo e Ousadia - O Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: e três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 14 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Paz e Terra, 1992.

_____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, 1993.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GALZERANI, Maria Carolina B. Imagens Entrecruzadas de Infância e de Produção de Conhecimento Histórico em Walter Benjamim. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; DEMARTINI, Zeila de B. F.; PRADO, Patrícia D. (orgs). **Por uma cultura da infância:** metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002, p.49-68. (Coleção educação contemporânea)

GERALDI, João Wanderley. **A linguagem em Paulo Freire.** Campinas, Educação, Sociedade e Culturas, 2005. Disponível em:
<http://www.ipfp.pt/cdrom/Confer%EAncias%20Plen%E1rias/wanderleygeraldi.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HENZ, Celso I.; TONIOLO, Joze Medianeira dos S. de A. **Diálogo e afetividade nas práticas educativas:** alguns olhares docentes. UFSM, s/d. Disponível em:
<http://www.unifra.br/eventos/jne2008/Trabalhos/29.pdf> Acesso em: 11 mar. 2017.

JUNIOR, João Ferreira da Silva. **Antônio Gramsci e Paulo Freire:** um diálogo possível. Encontro Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão, Presidente Prudente, 19 a 22 de outubro, 2015

KONRATH, Raquel Dilly. (org). *Roda de conversa na e da Educação Infantil*. São Leopoldo: Oikos, 2013.

KRAMER, Sonia. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie**. 2000. Disponível em: <http://proferlaotrabalhosalunos.pbworks.com/w/file/93769823/Inf%C3%A2ncia,%20cultura%20contempor%C3%A2nea%20e%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20contra%20a%20barb%C3%A1rie.pdf> Acesso em: 12 fev. 2017.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância: ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: __. **Pedagogia Profana: Danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 183-198

_____. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução: João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> Acesso em: 23 mar. 2017.

LYRA, Carlos. **As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

LEITE, Maria Isabel. Espaços de narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, Silvia H. V. (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

LEITE, Regina Lúcia Scarpa. **Um olhar sobre situações narrativas envolvendo crianças pequenas em creches e pré-escolas**. Disponível em: <<https://educacaobilingue.files.wordpress.com/2013/04/situac3a7c3b5es-narrativas-prc3a9-escolas-regina-escarpa-leite.pdf>> Acesso em 22 abr. 2017.

MARINHO, Andrea R. B. **Círculo de Cultura: origem histórica e perspectivas epistemológicas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009. 126 p.

MELLO, Suely Amaral. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural**. Florianópolis: Revista Perspectiva, 2007.

MIRANDA, Carlos Eduardo A. Comenius e o silêncio da imaginação. In: FARIA, Ana Lucia G. de; MELLO, Suely A. (orgs). **Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007, p.17-23.

MORIN, Edgar. Determinismos Culturais e Efervescências de Cultura. In___: **O Método IV**. Porto Alegre: Sulina, 1998, p.

PEREIRA, Rita M. R.; SOUZA, Solange Jobim. Infância, Conhecimento e Contemporaneidade. IN: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel F. P. (orgs.). **Infância e Produção Cultural**. Campinas, SP: Papyrus, 1998, p.25-42 (Série Prática Pedagógica)

ROCHA, Eloisa A. C. Por que ouvir crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia H. V. (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008, p.43-51.

ROCHEFORT, Renato S. **Ensinar a ensinar... Aprender para ensinar! As aprendizagens na formação inicial em Educação Física nas perspectivas das Teorias Histórico-Cultural e da Atividade**. Tese. Universidade Federal de Pelotas. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Pelotas, 2012.

ROMÃO, José Estáquio. **Pedagogia Dialógica**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, Maria Aparecida S. (org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos e conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. CEERT, 2012, p.11-46.

ROVERI, Fernanda Theodoro. **Barbie – Tudo o que você quer ser... ou considerações sobre a educação de meninas**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas, 2008.

SANTOS NETO, Elydio dos; SILVA, Marta R.P. da. Infância, experiência e inacabamento: a afirmação do sujeito infante e a possibilidade de transver o mundo. **Anais da 29ª. Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, 2006.

_____. **Relações de gênero nas histórias em quadrinhos infantis: desafio às práticas educativas na perspectiva da cultura visual**. Educação & Linguagem, v.13, p169-191, 2011

SILVA, Marta R. P. da. Do invisível ao sagrado, do sagrado ao profano: as crianças e suas infâncias nos discursos das ciências e das histórias em quadrinhos. **Anais do V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação**. Rio de Janeiro: UERJ, 2010, p. 1-18.

_____. **Linguagens dos quadrinhos e culturas infantis:** “é uma história escorridinha”. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. Educação dialógica com os bebês: inspirações freirianas. **Educação & Linguagem**. São Bernardo do Campo: UMESP, v. 19, n. 2, p. 155-170, jul./dez. 2016

VASCONCELOS, Giselle Silva Machado de. **“Você vai ter que aprender a desobedecer!” A participação das crianças na relação pedagógica:** um estudo de caso na educação infantil. Dissertação. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências em Educação. Florianópolis, 2010.

WASELFISZ, Julio J. **Violência Letal Contra as Crianças e os Adolescentes do Brasil**. Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Brasil, 2015. Disponível em: < http://www.mapadaviolencia.org.br/publicacoes/Violencia_Letal_web.pdf > Acesso em: 23 jun. 2017.

APÊNDICE A – Autorização dos(as) responsáveis

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE IDADE

Prezados Pais, mães e Responsáveis,

Por meio deste Termo de Consentimento, solicitamos sua autorização para que o(a) menor _____ participe como voluntário(a) da pesquisa intitulada “*Os Círculos de Cultura na Educação Infantil: Construindo uma Prática Dialógica*”, em desenvolvimento no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), sob orientação da Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva.

O estudo tem como objetivo construir uma prática pedagógica dialógica na Educação Infantil. Para tanto, serão realizadas atividades para discutirmos temas trazidos pelas crianças ao longo do semestre. Essas atividades serão filmadas e fotografadas, havendo ainda a elaboração de desenhos pelas crianças e relatos escritos pela pesquisadora para posterior observação e análise dos dados.

Os dados coletados serão utilizados para fins exclusivamente acadêmicos, sendo preservado sigilo sobre a identidades dos(as) participantes.

Os(as) participantes e responsáveis não terão despesa e nem compensação financeira relacionada à participação nessa pesquisa.

Gostaríamos de deixar claro que a participação é voluntária e que poderá deixar de participar ou retirar o consentimento a qualquer momento, se assim o preferir, sem penalização alguma ou sem prejuízo de qualquer natureza.

Desde já, agradecemos a atenção e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Renata Fernandes Borrozzino Marques - Pesquisadora – renatalerborrozzino@hotmail.com

Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva – Orientadora - marta.silva@uscs.edu.br

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, portador(a) do documento de identidade _____, responsável pelo(a) menor _____, fui informado(a) sobre os objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada, e minhas dúvidas foram satisfatoriamente respondidas.

Tive tempo suficiente para decidir sobre a participação do(a) menor e concordo em permitir a participação nesta pesquisa. Sei que poderei retirar o meu consentimento a qualquer hora, antes ou durante a mesma, sem penalidades e prejuízos.

Assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Santo André, ____ de _____ de 2017.

Responsável

APÊNDICE B – Transcrição das falas (análise das imagens e leitura do livro)

Encontro dia 20/10/2017 (transcrição das falas)

Primeiro encontro (análise de imagens – quartos de crianças rosa e azul. Leitura do livro: Meninos gostam de azul. Meninas gostam de rosa. Ou não?)

Participação: 13 crianças, 3 educadoras – Renata (Animadora do debate, Fernanda (registro escrito), Mariana (Cuidados com a filmadora)

Educadora: Primeiro eu vou colocar uma imagem e vocês vão falar o que vocês acham dela. Essa menina aqui, a mãe dela fez pra ela esse quarto para ela. Olha só!

Gabriela: Nossa!!!

Homem Tigre: Meu Deus!

Várias: Todo rosa!

Wolverine: Muito rosa aí!

Educadora: E também eu trouxe em uma folha, se vocês não enxergarem na tv... Vão passando.

Homem Tigre: Meu Deus! (falou isso quando a imagem estava nas mãos dele)

Educadora: Essa menina aí, a mãe dela fez esse quarto pra ela. Olha lá!

Polly: Eu queria o meu quarto todo rosa, só que o meu quarto é azul e rosa.

Peter Pan: O meu é colorido.

Homem Tigre: Tem até uma bicicleta rosa.

Educadora: Alguém queria um quarto desse?

(algumas vozes em coro): Eu (Estelar e Michele levantam as mãos)

Educadora: O que dá pra ver na foto?

Polly: Dá pra ver brinquedos.

Educadora: Brinquedos, que mais?

Ben 10: Roupas

Batgirl: (se levanta, ergue o braço e diz) Maquiagem

Educadora: Tem uma bicicleta ali.

Homem Tigre: Eu já vi.

Bruna: Ah, tô vendo.

Educadora: Olhem os vestidos, ali, estão vendo? Pendurados?

Estelar: Que lindo, hein?

Homem Tigre: Gente, é muito vestido. Não vai caber na casa dela.

Educadora: Vocês viram?

Estelar: Olha, eu tenho mais.

Educadora: Você tem mais que ela? E aí, quem queria falar? Dessa foto.

Ben 10: Eu queria ter um quarto inteirinho...

Peter Pan: Tá bagunçado.

Homem Tigre: Como ela vai dormir?

Educadora: Você acha que está bagunçado?

Homem Tigre: Não.

Elsa: Pra mim, eu acho.

Bruna: Eu gostei! Tem até bicicleta rosa.

Homem Tigre: Eu quero do azul. Oh, que legal!

Vários meninos: Todo azul!

Enquanto isso, a Estelar fica observando a imagem no papel, parece admirar. A Polly fala para ela continuar passando a imagem, porque ela estava demorando)

Educadora: Esse é o do menino. Que vocês acharam?

Homem Tigre: Eu gostei. Ele tem dois bonecos. Olha lá prô, tem dois.

Educadora: Estelar, você viu?

Estelar: O meu quarto é só branco.

Educadora: Que mais gente, olha lá...

Homem Tigre: Tem basquete. Tem uma capa de chuva.

Educadora: E qual é a cor que dá para ver mais?

Várias: Azul.

Educadora: É bonito quarto de menino azul?

Várias: É.

Elefante: O meu quarto não é azul não.

Michele: O meu quarto é rosa.

Educadora: Vocês já foram em um quarto que é assim, todo azul?

Estelar: Não.

Estelar: Eu já. O meu é só branco.

Michele: Também tem um carrinho.

Homem Tigre: Prô, o meu quarto é branco e azul.

Educadora: Quem escolheu a cor do seu quarto?

Homem Tigre: Meu pai, branco e azul.

Educadora: Você gosta do seu quarto? Se você pudesse escolher, que cor você pintaria?

Polly: Vermelho, branco, azul... (falando das cores que queria pintar o seu quarto)

Educadora: Você Eduardo, que cor pintaria?

Homem Tigre: De todas as cores.

Peter Pan: Ele é todo rico.

Enquanto isso, Ben 10 se levanta e vai ver a imagem do quarto azul que está nas mãos da Michele. Já tinha passado por ele, mas ele se levanta para ver de novo e diz: Dá hora.

Educadora: Olha o livro que eu trouxe para ler pra vocês... Chama assim: Meninos gostam de azul, meninas gostam de rosa, ou não? Vou ler essa história pra vocês. (Começo da história) "Meninos gostam de azul"

Polly começa a cantar: A boquinha vai fechar, fechou. Algumas crianças a acompanham. Polly coloca a mão na boca, como que fechando os lábios.

Homem Tigre: Eu gosto de azul também.

Ben 10: Eu também gosto de azul.

Educadora: "E meninas gostam de rosa"

Ben 10, Homem Tigre, Wolverine: É... Eca

Polly: Parece qual é a cor do amor... (ela se lembra do livro Qual é a cor do amor)

Educadora: "Meninas gostam de azul"

Estelar: Eu gosto.

Educadora: "E meninos gostam de rosa também"

Várias: Ra, ra, ra... (risos)

Polly: Sabia que quem usa roupa de mulher é "chola"

Educadora: É o quê? "Chola", o que é isso?

Polly: Homem que veste roupa de mulher é "Chola"

Educadora: O que significa "Chola" ? Nunca ouvi essa palavra...

Várias: É gay.

Ben 10: Eu sou gay agora.

Educadora: “Meninos brincam com carrinhos”

Wolverine: É claro né.

Educadora: “E meninas brincam com bonecos”

Várias: Bonecas.

Educadora: Aqui está escrito bonecos. (pausa) “Meninas brincam com carrinhos”

Várias: Oxe

Educadora: “E meninos brincam com bonecos também”

Várias: Oxe. (risos)

Ben 10: Que feio empurrando. (se levanta e imita alguém empurrando um carrinho de boneca) Eu gosto de carrinhos.

Educadora: Vocês acham que não? Meninos não podem brincar com bonecas?

Homem Tigre: Pode sim. Pode, mas menino gosta mais de coisa de menino.

Educadora: O que é coisa de menino, Homem Tigre?

Homem Tigre: Tipo bola...

Gabriela: Carrinho.

Ben 10: Hot wheels.

Peter Pan: Bola.

Wolverine: Eu jogo futebol.

Educadora: “Meninos adoram jogar bola”

Homem Tigre: Ah, isso é bom.

Ben 10: Esse é tênis.

Educadora: Muito bem! É tênis. Tem vários esportes com bola.

Ben 10: Basquete.

Educadora: “E meninas adoram dançar”

Michele: Eu danço ballet.

Educadora: Você faz ballet? Que legal! (pausa) “Meninas adoram jogar bola”

Várias: Oxe.

Várias: UUUUU

Ben 10 se levanta todo feliz, como se fosse jogar bola, mexendo o corpo todo.

Polly: Quem joga bola levanta a mão?

Educadora: Vamos lá! Quem gosta de jogar bola levanta a mão? Deixa eu ver...

A maioria levanta as mãos.

Educadora: Quase todo mundo. Cinderela não gosta? (ela não levantou a mão)

Cinderela faz não com a cabeça.

Gabriela: Eu não gosto.

Educadora: Nem pegar a bola, jogar para o outro, o outro pra você. Nem assim?

Michele: Nem a Elsa, prô. (ela percebeu que a Elsa não tinha levantado a mão)

Bruna: Eu jogo com a minha prima.

Elsa: Eu não gosto de jogar bola que eu acho muito chato.

Polly: Joga com a parte da perna, oh (demonstra como pode fazer com a bola)

Educadora: Olha gente, a Elsa está falando. Fala Elsa de novo...

Elsa: Eu não gosto.

Educadora: O que é legal então pra você?

Elsa: Eu gosto de Baby Alive, lava louças...

Educadora: Que lava louças? É um brinquedo, uma brincadeira ou você lava a louça para sua mãe?

Elsa: Não...

Michele: É um brinquedo de lavar louça (faz movimentos com as mãos como se tivesse lavando louças)

Educadora: Ah, um brinquedo de lavar louça? Ah, entendi... Olha lá... "E meninos adoram dançar também"

Ben 10 e Michele se levantam e dançam.

Educadora: É quando tem zumba lá na quadra, quando tem festas, os meninos também não dançam?

Várias: Sim.

Educadora: "Meninos se divertem sobre rodas"

Ben 10: O skate.

Educadora: "E meninas se divertem entre livros"

Homem Tigre: Livros?

Educadora: “Meninas se divertem sobre rodas”

Várias: Uhu...

Michele: Eu tenho patinete.

Homem Tigre: Eu não. Minha mãe vai comprar.

Educadora: “E meninos se divertem entre livros também” Olha, lá, o menino lendo também.

Michele: Meu irmão lê muito porque ele vai estudar no “Xingu” Eu também vou.

Educadora: Vai estudar onde?

Michele: No “Xingu”

Educadora: No Singular?

Michele: No Xingu.

Educadora: Ah, colégio Xingu. “Meninos gostam de construir” Olha lá, quando a gente brinca com lego, né? “E meninas gostam de cozinhar”

Homem Tigre: Menino também gosta de cozinhar.

Educadora: “Meninas gostam também de construir”

Gabriela: Casinha.

Elsa: Casinha lego.

Educadora: “E meninos gostam de cozinhar também” Igual o Homem Tigre falou.

Ben 10: Pizza.

Educadora: Nossa, vocês enxergam bem.

Ben 10: Que delícia. (passando a mão na barriga) Pizzaaaaa.

Polly: Pizza... (levanta as mãos para cima e diz: Pizzaaaaa.

Educadora: E na última página, fala assim... “Menino ou menina, não importa, divertido é brincarmos todos juntos”

Homem Tigre: É... Eu gostei da parte da pizza. Deu vontade de comer agora.

Educadora: Vocês quando estão brincando aqui na escola, estão brincando juntos?

Várias: Sim.

Michele: Eu tô brincando com a minha amiga. (se levanta e vai até a Bruna pra mostrar que brinca com ela)

Educadora: Mas você brinca com os meninos também, Michele?

Michele: Sim.

Ben 10: Brinca nada.

Michele: Eu brinco sim. Eu brinco com o Wolverine, com o Flash e com o Homem Tigre.

Ben 10: Comigo não (cruza os braços e faz bico para ela) Eu sei que você não brinca comigo.

Polly: Eu brinco com ela, com o Wolverine e com a Michele.

Educadora: E a Estelar? E você, brinca só com meninas ou com meninos também?

Estelar: Meninas e meninos.

Educadora: Bacana.

Ben 10: Ele também brinca com a Patrícia. (ele fala com a Michele que alguém pega a Patrícia e dá um beijo na boca) No momento não ouvi isso, só quando estava assistindo a filmagem é que percebi)

Educadora: Alguém quer falar mais alguma coisa sobre o livro?

Ben 10: Eu quero.

Educadora: Então, fala Ben 10...

Ben 10: A minha parte favorita foi da pizza. (movimenta as mãos na barriga)

Batgirl: Eu também.

Educadora: Você já está com fome? Acabou de tomar café.

Estelar: A minha parte favorita é que a mocinha constrói a casinha.

Polly: Eu gostei da parte que ela tava fazendo ballet.

Homem Tigre: Eu gostei da parte...

Polly: Eu gostei da parte que ela tava jogando bola.

Homem Tigre: Eu gostei mais da parte que ele tava jogando golfe.

Educadora: Golfe? Era golfe?

Ben 10: É tênis. (levanta as pernas e aponta para o seu tênis)

Educadora: É tênis.

Michele: O que eu gostei mais foi do final do livro.

Educadora: Por que você gostou mais do final?

Michele: Porque aquela parte falou de um jeito de outro a gente pode brincar junto.

Educadora: Ah, você gostou dessa parte, de brincar junto e não separado.

Polly: Eu e minha turma nunca brincamos separado, né, Wolverine?

Educadora: Qual é a sua turma?

Wendy: A Turma da Mônica.

Educadora: Quem são as pessoas?

Polly: Flash, Homem Tigre e eu.

Educadora: Tem um grupo da Turma da Mônica?

Ben 10: E eu?

Michele: E eu?

Polly: E o Ben 10, a Michele , a Patrícia...

Estelar: E eu?

Educadora: Mais alguém quer falar alguma coisa do livro?

Ben 10: Eu. Eu levantei a mão.

Educadora: Pode falar.

Ben 10: A minha parte favorita foi do tênis.

Educadora: Por quê?

Ben 10: Eu gostei mais do tênis. (apontou novamente para seu tênis)

Homem Tigre: Eu que gostei do tênis.

Educadora: Não, mas pode ter dois, três gostando da mesma coisa. Não é? Não tem problema. Elefante não vai falar nada, está quietinho...

Homem Tigre: Gostei da parte do menino dançando.

Educadora: Olha, o Homem Tigre gostou da parte do menino dançando. Legal! Vocês ficaram com vergonha da câmera?

Várias: Sim.

Michele: Não. Eu esqueci que ela tava ali.

Quando eu estava saindo, o Peter Pan veio falar comigo. Durante nossa roda, ele não falou quase nada. Geralmente, ele fala bastante em nossas discussões. Ele disse que a Michele gosta de assistir só coisa de menina. Eu perguntei para ele o que era só coisa de menina. Ele respondeu assim: Ué, coisa que elas gostam. A Gabriela entrou na conversa e disse que o que menina gosta é: bonecas, panelinhas.

APÊNDICE C – transcrição das falas (tirinha do Laerte e jogo de futebol)**Encontro dia 24/10/2017 – Leitura tirinha do Laerte: Futebol é jogo de homem! Jogo de futebol.**

Presentes no dia: 21 crianças e duas educadoras. Uma educadora realizou o círculo de cultura e a outra filmou.

Educadora: (entregando as tirinhas para as crianças) Vão observando os quadrinhos. Parece um gibi. Vão observando as imagens e depois a gente vai conversar sobre o que vocês estão vendo aí.

(Neste momento cada criança observa a tirinha, rapidamente começam os comentários)

Polly: Tô vendo um palhaço.

Flash: Tá jogando bola, aí pegou jogou pra cima. Aí ele não deixou e disse você não pode mais.

Educadora: Quem faz parte dessa história?

Polly: O palhaço.

Ladybug: Um menino e uma menina.

Educadora: A Polly falou um palhaço. Tem palhaço aí? Onde você acha que tem um palhaço, Polly?

Polly: Onde tem o menino.

Educadora: Fala de novo, Ladybug...

Ladybug: É um menino e uma menina. Não é um palhaço.

Flash: E uma bola.

Educadora: O que eles estão fazendo?

Muitas crianças: Jogando bola.

Educadora: Olha, vocês têm de seguir a sequência. (apontando para as cenas e demonstrando com o indicador). É uma história que está acontecendo aí.

(Várias crianças falando ao mesmo tempo sobre o que estão vendo, olhando para sua tirinha) A Ana olhou para a educadora e queria falar.

Educadora: Gente, vamos ouvir a Ana.

Ana: O menino não queria jogar com a menina.

Educadora: A Ana disse que o menino não queria jogar com a menina. Por que você acha isso, Ana?

Ana: Porque o menino não deixa ela ficar com a bola.

Homem Tigre: Aí o menino foi chutar a bola e a menina foi chutar com o pé e a menina pegou.

Flash: Aí a menina tava jogando com a perna (imitou a menina jogando a bola com a perna)

Ladybug: Ela tava jogando sem o menino.

Flash: É porque ele pegou a bola dela e falou que ela não pode mais jogar. Ele ficou assim com a mão na bola (imitou o modo que o personagem segurou a bola)

Polly: A menina ficou muito triste e não queria mais jogar e foi jogar vôlei.

Flash: Não foi nada.

Educadora: Foi jogar vôlei?

Crianças: Não.

Ben 10: Eu consegui ver tudo.

Educadora: Olha o Ben 10 disse que conseguiu ver tudo. Fala Ben 10 (a educadora falou isso porque estavam falando ao mesmo tempo, e o Ben 10 queria falar para todas as crianças)

Ben 10: Ele tirou a bola dela e ela tentou pegar a bola dele.

(As demais crianças ficam atentas para ouvir)

Polly: Ela pegou com o calcanhar.

Educadora: E ela conseguiu pegar a bola, gente?

Crianças: (Harran) Falaram sim com a cabeça.

Ben 10: E ela fez chapéu nele.

Educadora: Fez o quê?

Ben 10: Chapéu. Joga a bola em cima do outro (demonstrou com o corpo a bola passando por cima)

Educadora: Então ela sabe jogar bem, sabe?

Ben 10: (balançou a cabeça que sim)

Polly: Aí ela tirou a bola dele.

Educadora: Espera aí, Polly. Deixa o Ben 10 terminar de falar. (todas estão ouvindo neste momento)

Ben 10: Aí ela tirou a bola dele.

Educadora: E ele gostou?

Ben 10: Não.

Educadora: Olha a cara dele. Que cara é essa?

Ladybug: Tá bravo. Ele fez assim oh (ficou em pé e fez uma cara brava)

Homem Tigre: Aí pro, ele pegou a bola.

(Barbie levanta a mão)

Educadora: A Barbie levantou a mão.

Barbie: Aí o menino pegou a bola e ela pegou com o pé.

Educadora: E ela conseguiu?

Barbie: Conseguiu.

Educadora: Muito bem.

(Ana levanta a mão)

Educadora: Fala Ana.

Ana: Aqui é porque ela pegou a bola dele, mas ele pegou de volta. Ela não podia mais brincar com a bola dele.

Educadora: Por que ela não podia?

Polly: Porque ela tomou da mão dele.

Educadora: Ela tomou da mão dele?

Michele: Não. É que ele não conseguiu pegar a bola.

Educadora: É ele não conseguiu pegar a bola.

Flash: É, ela é muito inteligente.

Elsa: Eu achei que ela tomou a bola dele e ele ficou bravo. E ele não queria brincar com ela. E ela queria brincar com ele.

Educadora: Ela queria mas ele não queria?

Elsa: É.

Ladybug: Ele pegou a bola dela porque ela não pediu.

Flash: Ela tinha uma ideia bem inteligente.

(Várias crianças levantam as mãos)

Michele: Que nem eu (afirmando que também é inteligente como a personagem)

Educadora: Fala Batgirl:

Batgirl: (falou bem baixinho)

Educadora: Fala mais alto, Batgirl...

Batgirl: O menino não deixou ela pegar. (nesse momento, o Homem Tigre que estava ao seu lado, aproximou o ouvido, encostando na cabeça da Batgirl, depois ela foi olhando cena por cena e descrevendo, porém ela falou muito baixo, não dava para compreender, mas as crianças ficaram esperando ela terminar)

Educadora: Muito bem!

Homem Tigre: Aí ele ia chutar mas a menina pegou dele.

Educadora: Onde você viu a menina pegando?

(Homem Tigre se levantou e foi mostrar para a educadora)

Ladybug: Ele disse que tem que dividir. (mostrando o último quadrinho)

Educadora: Você acha que ele disse que tem que dividir na hora que ele pegou a bola?

Ladybug: (ela disse que tem que dividir como se estivesse lendo o último quadrinho, pois é o único que tem letras.

Educadora: Você acha que está escrito isso aí?

Ladybug: (fez sim com a cabeça)

Educadora: Será que é isso que ele está falando? Tem que dividir a bola?

Algumas crianças: Tem.

Educadora: Vou ler para vocês. Sabe o que ele falou? Ele está com uma mão assim (imitando o personagem) Ele está com uma mão na cintura e a outra ele está segurando a bola. E a cara dele, está como, aí?

Algumas crianças: Bravo.

Educadora: Sabe o que ele falou? Futebol é jogo de homem (lendo). Falou desse jeito pra ela. O que vocês acham?

Homem Tigre: (levantou para falar) Pro, é esse braço que ele segurou a bola (estava me corrigindo, porque eu fiz com o braço errado)

Polly: Mas mulher pode jogar.

Educadora: Você acha que mulher pode jogar?

Polly: Sim.

Michele: Eu gosto de jogar futebol.

Várias crianças: Eu também.

Homem Tigre: Eu gosto mais de jogar de basquete.

Ladybug: (Levantou e ergueu a mão) Eu voleibol.

Ben 10: (levanta e faz como se estivesse chutando uma bola e volta a sentar)

Ladybug: E também mulher pode jogar handebol.

Educadora: Pode.

Flash: Prô.

Educadora: Fala Flash.

Flash: Eu jogo no time do meu pai.(fala todo feliz dando um sorriso)

Educadora: Olha... Por que será que esse menino disse isso, que futebol é jogo de homem? Por que será que ele pensa assim?

Ladybug: Porque ele nunca viu um jogo.

Educadora: Você acha que ele nunca viu um jogo de mulheres jogando?

Polly: Eu já vi no tablete do meu pai.

Wolverine: Eu já vi.

Peter Pan: Na minha televisão eu já vi jogo de mulher.

Educadora: Ah, você já viu?

(balança a cabeça que sim)

Ladybug: Eu também.

Mulher Maravilha: Eu acho que... que... ela pegou a bola dele.

Ladybug: E ele ficou muito bravo.

Flash: Não pegou a bola não.

Ladybug: (imita alguém pegando a bola de outra pessoa e diz:) Pá... Pu...

O menino não deixou a menina pegar.

Homem Tigre: Um dia quando eu vou lá no parque com a minha mãe eu vou colocar a camiseta do Corinthians e eu vou jogar com eles e vou fazer mó golaço.

Educadora: Sabem o que eu vou fazer agora? Eu vou dar um papelzinho para cada um e vocês vão escrever o seu nome. Porque depois nós vamos jogar futebol.

Crianças: Eeeeeeee! (ficaram eufóricas, felizes com o que a educadora disse) Várias levantaram gritando: uhhhh, ehhhhh, corinthians. Depois de um tempo:

Educadora: Eu vou dar o papel e o lápis. Escrevam o nome de vocês (enquanto a educadora entrega a folha e o lápis algumas crianças fazem comentários)

Homem Tigre: A Batgirl vai ficar no nosso time. Alguém torce pro Corinthians?

Algumas crianças: Corinthians, corinthians...

Michele e Ana se levantam e dizem: Quem torce pro Corinthians?

Homem Tigre: Sabia que o Corinthians é mais bom que o Ponte Preta?

Wolverine: Quem ganhou o Palmeiras ou o Corinthians?

Ladybug: Quem ganhou foi o Corinthians.

(Cada criança escreveu o seu nome no papel e colocou em um pote. A educadora explicou que ia sortear quatro nomes para a formação dos times. Como tinha vinte e uma crianças formamos quatro times para o jogo. Na ocasião tinha coletes para as crianças vestirem. As cores eram: vermelho, laranja, azul e verde. Assim que a educadora tirou o primeiro nome também sorteou a cor que seria a do time)

O primeiro sorteado foi o Bola de Fogo que escolheu três meninos e duas meninas para o seu time (Azul).

O segundo nome sorteado foi o da Michele. Ela escolheu duas meninas e dois meninos (Vermelho).

O terceiro sorteado foi o Batman. Ele escolheu três meninas e um menino (Laranja).

O quarto time foram as cinco crianças que sobraram, quatro meninas e um menino (Verde).

Assim que eu falei do jogo de futebol as crianças ficaram eufóricas, muito felizes. Quando o jogo acabou pediram para isso acontecer mais vezes, jogar bola usando os coletes coloridos, formando os times. Anteriormente, em todas as ocasiões de brincadeiras de livre escolha, com diversos brinquedos, os meninos sempre jogaram futebol sem a participação de meninas. Apenas uma menina, pediu para jogar com

eles, mas a resposta dos meninos era sempre que ela não podia, porque não sabia jogar. Fiquei surpresa durante essa atividade, pois os times foram montados bem mesclados, não houve problemas em se misturarem.

Não me preocupei tanto com regras do futebol nesse momento. Meu interesse era de observar como estabeleceriam as relações, os passes de bola. Foi bem tranquilo, passavam a bola para todas as crianças, não importando se era menina ou menino.

A Batgirl falou durante a atividade, mesmo que baixinho, ela falou. Ela dificilmente fala na roda. Geralmente responde com sim ou não, e nessa atividade ela quis participar. Fiquei contente com a participação dela e também das crianças que ficaram concentradas tentando ouvi-la.

Muitas crianças quando estavam falando para as demais, se levantaram e além de falar, mexeram o corpo todo, demonstrando os gestos, fazendo vozes. Quando alguém falava algo que despertava euforia, várias crianças levantavam e falavam ao mesmo tempo. Aos poucos, iam sentando novamente para continuarmos os diálogos.

APÊNDICE D – transcrição das falas (profissões)

Encontro dia 31/10/2017 – Profissões de homens e mulheres

Presentes: 20 crianças e duas educadoras (uma realizando o círculo de cultura e a outra observando)

Nessa atividade as crianças ficaram sentadas em grupos, porque iríamos desenhar na folha de sulfite.

Educadora: Primeira coisa que eu vou perguntar para vocês é se vocês sabem o que é uma profissão...

Ladybug: Não (responde primeiro)

Demais crianças: Não.

Educadora: Ninguém sabe o que é profissão? Quando fala assim para a mamãe e o papai, qual é a sua profissão?

Ladybug: É trabalho?

Educadora: Isso é um trabalho. Qual é a minha profissão e a da professora Patrícia?

Crianças: Trabalho.

Educadora: A gente trabalha...

Ladybug: Professora.

Educadora: Isso, o nosso trabalho é ser professora. Nós duas. A nossa profissão é professora. Aí o pai e a mãe de vocês. Pensa um pouquinho aí... O que eles fazem de trabalho?

Ladybug: O meu trabalha na prefeitura.

Educadora: Ele é funcionário público. Igual a gente (olha para a outra educadora que está na sala)

Estelar: O meu trabalha na bi... (e não conseguia terminar a palavra)

Educadora: Biblioteca?

Estelar: Não.

Educadora: Achei que fosse biblioteca.

Ben 10: O meu trabalha de capinha da minha mãe.

Polly: A minha amiga Verônica trabalha de capinha, vendendo...

Bruxa Quieta: O meu trabalha com motos, vendedor de motos.

Elefante: A minha trabalha pela cidade (a mãe dele é revendedora de produtos, cosméticos)

Várias Crianças: O meu trabalha... A minha trabalha... (falam ao mesmo tempo, todas querem falar das profissões das mães e dos pais)

Patrícia: O meu trabalha na padaria Bela Vitória.

Educadora: Perto da minha casa. Eu vou lá comprar pão.

Várias crianças falando ao mesmo tempo.

Educadora: Ô gente... (pedindo atenção de todas) O Ben 10 falou que o pai dele trabalha fazendo capinha? Que capinha?

As crianças param para ouvir...

Ben 10: Minha manhê...

Educadora: Ah... Que capinha?

Ben 10: De celular...

Patrícia: O meu pai e a minha mãe trabalha lá (explicando que não é só o pai que trabalha na padaria, a mãe também)

Michele: O meu pai trabalha no Rio.

Educadora: No Rio. No Rio de Janeiro?

Michele: Sim.

Educadora: Ah bom, pensei que fosse no rio cheio de água, nadando (risos). O que ele faz lá no Rio de Janeiro?

Michele: Ele trabalha.

Educadora: Mas você sabe qual é o trabalho dele? Se é em escritório...

Michele: Ele trabalha em um lugar que tem bastante casas, e é um escritório.

Educadora: Ah...

Ana: O meu pai é professor de educação física.

Educadora: Que legal!

Polly: O meu pai é segurança.

Educadora: Estão vendo, quantas profissões têm aqui...

Polly: Lá em São Paulo.

Mulher Maravilha: A minha mãe trabalha em um mercado.

Educadora: A pro vai dividir a lousa e colocar assim: profissões de homens e do outro lado profissões de mulheres. Eu vou dar uma folha de sulfite pra cada um.

Ladybug: A minha mãe trabalha no Sesi.

Educadora: No Sesi.

Wolverine: O meu pai trabalha de Uber.

Educadora: De Uber... Ah, de vez em quando eu estou chamando Uber, quando a pro não pode dirigir eu chamo o Uber.

Bola de Fogo: (falou baixo que não deu para entender na gravação, mas na filmagem deu) O meu trabalha muito melhor.

Educadora: Fala, Bola de Fogo.

Bola de Fogo: O meu trabalha muito melhor. Oh, você vai pegando a folha e colocando ali (apontando para a lousa)

Batgirl: O meu trabalha no Rio, igual o pai dela. Ele mora lá. (se referindo a Michele)

Educadora: Igual o da Michele...

Ana: A minha mãe é professora (falou junto com a Batgirl)

Neste momento, a outra educadora começa entregar as placas com os nomes das crianças e fala que é para quem não sabe escrever o nome, mas ela entrega para todas...

Ladybug: Eu sei escrever o meu nome... (e soletra seu nome certinho e fala) Eu não preciso (repete) Eu não preciso.

Educadora que estava entregando as placas: Eu sei que você sabe, mas a pro está filmando vocês... (e entrega para a Ladybug)

(Neste momento eu entrego as folhas, giz e canetinha).

Crianças: Pode começar?

Educadora: Podem começar. Tem que desenhar a profissão.

Ana: Pro, a Ladybug disse que tem pouquinho... (se referindo ao giz)

(Eu entrego mais giz para esse grupo).

Ana: Ben 10 divide com a Batgirl e eu divido com a (ela está dividindo as duplas para usar o giz)

Batgirl: Eu vou desenhar a minha mãe primeiro.

Ana: Não, a gente divide... (ela estava dizendo que podia dividir a folha ao meio)

Ladybug: Mas é para desenhar o quê?

Batgirl: Eu vou desenhar primeiro a minha mãe...

(Várias crianças falando ao mesmo tempo, estão conversando umas com as outras sobre o que vão desenhar).

Educadora: Eu vou escrever aqui na lousa... (divide a lousa em duas partes)

(As crianças continuam conversando umas com as outras, sobre as profissões das mães e dos pais).

Educadora: Olha, pessoal! Não precisa desenhar a profissão da mamãe e do papai... Você desenha qual você quiser. Se você quiser desenhar, por exemplo: uma pessoa que canta, um cantor, pode.

Ladybug: Eu vou desenhar minha mãe e o meu pai.

(E assim começaram a desenhar. Vão desenhando e conversando, explicando o desenho para a criança que está próxima. Durante o desenho, algumas crianças se levantaram para mostrar para outras crianças de outros grupos. Fui andando pela sala, observando os desenhos e o que iam conversando. Passei perto do Ben 10, olhei o desenho dele e falei:)

Educadora: Você está fazendo as capinhas...

(Continuaram falando sobre as profissões dos pais e das mães).

Wolverine: O meu pai mora longe.

Ben 10: O meu pai é segurança.

(Fui perguntando o que estavam desenhando).

Elefante: Circo.

Elza: Cantora

Educadora: Pessoal de cá... Não precisa ser a profissão do pai e da mãe. Pode ser a que vocês quiserem.

Ben 10: Olha o cabelo da minha mãe.

Educadora: Está bonito. Fez chapinha? (o cabelo estava bem reto)

Ben 10: Não.

Educadora: É que está para baixo assim...

(Ben 10 ficou com um olhar de dúvida, mas não comentou nada).

Ben 10: Vou fazer eu na barriga da minha mãe.

Educadora: Quem for terminando vai trazendo aqui. Eu trouxe fita crepe.

Mulher Maravilha: Prô, eu não sei fazer...

Educadora: (me aproximo da Mulher Maravilha e falo:) Claro que você sabe (ela queria desenhar as prateleiras do mercado). Eu falei que ela podia desenhar umas linhas retas para parecer com as prateleiras)

Ladybug: Prô, também pode fazer atrás?

Educadora: Pode (muitas vezes as crianças pedem para desenhar dos dois lados da folha de sulfite). Mas depois você tem que escolher qual o lado que você quer que a gente veja, porque vai ficar colado aqui na lousa.

Ladybug: Eu errei, vou fazer tudo de novo... Eu pus as meninas no lugar dos meninos. Me ni nas (fala silabando). Vou colocar o meu nome.

Batgirl: Seu nome começa com B. E “Z” de zebra. Eu começo com M, ó! “M” de ma.

Ana: (olhando para o desenho do Ben 10:) Seu pai é careca.

Ben 10: Não.

Ladybug: O meu pai é careca.

Ben 10: Vou fazer o cabelo.

Uma criança não quis participar. Quando eu comecei essa atividade, tinham voltado do café. Uma criança voltou do café e não queria sentar, porque não tinha sentado onde queria lá na merenda (a educadora está pedindo que sentem na merenda intercalando, menino e menina). Essa criança é o Homem Tigre. Ele ficou em pé até esse momento, não queria se sentar e nem participar. Quando ele sentou, as crianças pediram para que eu levasse uma folha para ele, porém ele não desenhou, ficou quietinho no seu lugar.

Batgirl: Desenhei a minha mãe. Ela trabalha fazendo médico.

Educadora: Ela é enfermeira?

Batgirl: É. Agora vou fazer meu pai. Vou fazer a roupinha.

Depois de vinte minutos...

Bola de Fogo: Eu fiz... (levou para colar na lousa)

Educadora: Olha tem mapa.

Bola de Fogo: É de escritório para ganhar dinheiro. Sai dinheiro...

Educadora: Onde eu coloco esse trabalho, é de mulher ou de homem?

Bola de Fogo: É juntas, pode ser os dois.

Educadora: Ah, é de escritório que ganha dinheiro. Você disse que pode ser tanto de homem quanto mulher? É?

Bola de Fogo: Trabalho de homem e de mulher.

Educadora: Muito Bem (coloquei no meio do traço que separava, para dizer que esse trabalho pode ser tanto para homem quanto para mulher).

Ladybug: Já terminei...

Elefante: Terminei...

Educadora: (Elefante se aproximou da lousa) Esse trabalho é de homem ou de mulher?

Elefante: De mulher (ele desenhou um circo e animais, ele não sabia como chamava a profissão)

Educadora: Tratadora de animais? E você acha que é de mulheres? Trata de animais? (coloquei na lousa, na parte profissões de mulheres). E você Ladybug?

Ladybug: Mulher.

Educadora: Os dois (se referindo aos lados da folha). Neste momento, ela disse que sim, mas no desenho dela tinha um homem e uma mulher). E você Batgirl... (Batgirl também veio até a lousa com o seu desenho).

Batgirl: Enfermeira.

Educadora: Olha que legal, enfermeira... A minha mãe também é enfermeira. Onde eu coloco? Profissão de homens ou de mulheres?

Ladybug: É de mulher.

Batgirl: É de mulher.

Educadora: Esse é de mulher e o outro? (ela dividiu a folha).

Batgirl: Homem, mulher (apontando para os desenhos, um lado era de homem o outro de mulher).

Educadora: Então vou colocar no meio, esse lado é o seu pai e esse sua mãe. O que o seu pai faz mesmo?

Batgirl: Constrói casa.

Educadora: Será que ele é arquiteto ou pedreiro? (não soube responder). Olha pessoal, a Batgirl dividiu a folha. Ela fez profissão de homem desse lado e profissão de mulher do outro. Então eu vou por bem no meio do risco pra saber.

Ladybug: O meu também (querendo dizer que fez igual a Batgirl)

Educadora: Ladybug, você fez dois lados, então estão separados?

Ladybug: Homem e mulher.

Educadora: Então vou colocar no meio, pra saber... Tá bom? Desse lado é seu pai que você disse que trabalha na prefeitura e sua mãe?

Ladybug: Também.

Ben 10: (Levanta e mostra o desenho para mim).

Educadora: Aqui é sua mãe fazendo capinha de celular e...

Ben 10: Aqui é meu pai no computador.

Educadora: E você Michele, que trabalho você fez? (ela também tinha se aproximado).

Cinderela: (ela veio entregar a folha)

Educadora: Qual é o trabalho?

Cinderela: Eu não fiz trabalho.

Educadora: Elas não estão fazendo um trabalho (ela desenhou duas meninas na folha). Então vou deixar aqui no cantinho da lousa.

Polly: (desenhou todos os membros da sua família)

Educadora: Nossa, quantos empregos...

Polly: É segurança (a mãe, o pai e o irmão mais velho são seguranças)

Educadora: Todos são seguranças. E agora? Onde eu coloco? É de homem ou de mulher?

Polly: De mulher.

Educadora: Profissão de mulher, de homem não?

Polly: Sim.

Aysllan: Minha mãe é cabeleireira.

Educadora: E onde eu coloco?

Aysllan: Mulher.

Michele: O meu é homem mulher.

Educadora: O seu é construtor?

Michele: Ele é o meu pai. Ele ganha dinheiro porque ele trabalha muito. Ele construiu algumas igrejas.

Educadora: Ah, constrói igrejas? E essa é profissão de homens, o que ele faz...

Michele: Sim.

Educadora: E mulher? O que ela faz?

Wolverine veio até a lousa mostrar seu desenho. **Educadora:** É sua mãe?

Wolverine: Não, é qualquer mulher.

Educadora: O que ela faz?

Wolverine: Ela vai no avião.

Educadora: Ela é aeromoça? Serve as comidas? Comissária de bordo?

Wolverine: Anrran.

Educadora: E essa é profissão de mulher?

Wolverine: Sim.

Coloco o desenho na parte profissões de mulheres.

Educadora: Muito bem! Os desenhos estão ficando muito bonitos!

Bola de Fogo: Eu fiz a pizzaria (ele estava falando do desenho dele que tinha pizza também, além do escritório).

Educadora: Pizza de tomate. Hummm!

Bola de Fogo: Isso ele gosta.

Mulher Maravilha: Eu preciso de ajuda.

Educadora: O que você precisa? (ela quer ajuda para desenhar). Michele você pode ajudar a Mulher Maravilha?

Michele vai ajudar a Mulher Maravilha e diz: Professora, sabia que a minha tia é aeromoça?

Bruna se aproxima de mim.

Educadora: O que você desenhou?

Bruna: A padaria.

Educadora: Os dois fazendo pão? Os dois trabalham na padaria? Então essa profissão é de homem ou de mulher?

Bruna: Os dois. Eles estão fazendo pão.

Educadora: Então é de homem e de mulher, ao mesmo tempo?

Bruna faz com a cabeça que sim.

Educadora: Muito bem! (coloca no meio da lousa).

Peter Pan se aproxima.

Educadora: Agora o Peter Pan. O que você fez?

Peter Pan: Onde minha mãe trabalha.

Educadora: Qual é o trabalho dela?

Peter Pan: Ela trabalha... no trabalho.

Educadora: Mas o que ela faz lá?

Peter Pan: Não sei. Ela não contou pra mim.

Educadora: Mas você acha que é de mulher ou de homem? Que lado eu coloco?

Peter Pan: Aqui (aponta para o lado das mulheres).

Educadora: Tá bom! Você pergunta pra ela para depois me falar? Pergunta pra ela: Mamãe qual é o seu trabalho? Como chama a sua profissão?

Peter Pan: A minha mãe tá trabalhando agora.

Educadora: E todo dia ela trabalha?

Peter Pan: Uma vez por ano.

Educadora: Uma vez por ano? Que trabalho é esse? Uma vez por ano?

Peter Pan: Dois dias ela trabalha, um dia o pai trabalha, depois minha mãe.

Educadora: Ah, eles revezam?

Peter Pan: Sim.

Bruxa Quieta se aproxima de mim.

Educadora: Fala Bruxa Quieta, o que você fez?

Bruxa Quieta: Entregador de pizza.

Educadora: E onde você quer que eu coloque? Profissão de homem ou de mulher?

Bruxa Quieta: Mulher.

Educadora: Do lado das mulheres. As mulheres são entregadoras de pizzas?

Bruxa Quieta: Sim.

Educadora: Mais alguém? Sabe o que eu estou percebendo? Tem gente que não está colocando o nome na atividade (fui perguntando de quem era e colocando o nome atrás da folha).

Batgirl: Eu vou ser irmã mais velha (a mãe está grávida).

Elsa: Eu terminei.

Educadora: O que é?

Elsa: Médico.

Educadora: Você acha que é profissão de homem ou de mulher?

Elsa: De mulher.

Educadora: Então é desse lado? (mostrei onde eu ía colocar)

Educadora: Faltam três para entregar. A Ana, Mulher Maravilha e Estelar...

Ana: Eu terminei. Fiz minha tia e minha mãe.

Estelar: Minha mãe coloca quadros e meu pai lava o quintal.

Educadora: E é profissão de homem ou de mulher lavar o quintal?

Estelar: De homem.

Educadora: Só de homem lavar o quintal?

Estelar: Sim.

Educadora: E colocar o quadro?

Estelar: Mulher.

Educadora: Só de mulher.

Estelar: Sim.

Educadora: E a sua Batman?

Batman: De ganhar muito dinheiro.

Educadora: O Batman disse que a profissão dele é de ganhar muito dinheiro. E de que lado coloco?

Batman: Mulher.

Educadora: Agora, todo mundo olha aqui na lousa... Desse lado profissões de homens e desse lado profissões de mulheres. O que vocês estão percebendo?

Ladybug: Tem coisas divididas.

Educadora: E também tem algumas aqui (mostrando o meio da lousa) Que colocaram na mesma folha profissão de homem e de mulher.

Ladybug: Eu também fiz

Algumas crianças: Eu também.

Educadora: O Bola de Fogo fez um desenho e disse que pode ser pra homem e pra mulher essa profissão, tanto faz, que é lá no escritório. Né? Bola de Fogo?

Fez sim com a cabeça.

Educadora: O que dá para perceber? Que lado tem mais profissões?

Algumas crianças: O das mulheres.

Michele: O das meninas.

Educadora: O das meninas. Só tem um desenho do lado das profissões de homens. Por que será?

Ladybug: Porque tá dividido também.

Michele: Tá dividido.

Educadora: Mas o Ben 10 falou que era pra homem, não é?

Ben 10: Pra homem e pra mulher.

Educadora: Ah, desse lado é sua mãe fazendo as capinhas de celular. Gente, então quer dizer que o nosso lado de profissões de homens vai ficar vazio. Nenhuma de

homem? Nenhuma assim, só para homens. Porque aqui fizeram, olha, dividiram a folha, isso? Do lado das mulheres tem enfermeira, cabeleireira segurança... E segurança? Pode ser homem e mulher ou só mulher?

Polly: Pode ser mulher.

Educadora: Pode?

Polly: Pode. Meu pai, meu irmão e minha mãe é.

Educadora: Olha que painel bonito, vou até tirar uma foto. Está colorido. Vocês sabem alguma profissão que é só de homem?

Estelar: Jogar bola.

Educadora: Jogar bola é só de homem?

Ladybug: Não, é de mulher também.

Educadora: E jogador ganha dinheiro para jogar bola?

Crianças: Ganha.

Educadora: Isso, é uma profissão.

Ben 10 começa a falar mais outros estão falando junto.

Educadora: Pessoal, o Ben 10 quer falar alguma coisa.

Ben 10: Precisamos continuar o futebol.

Ele, assim com outras crianças querem jogar novamente o futebol. Quando chego ou quando vou embora, algumas crianças estão pedindo para jogarmos mais futebol igual ao outro dia.

Hoje, Bola de Fogo veio quando eu estava indo embora e disse que lembrou que não é Bola de Fogo e sim Bola de Canhão. Eu disse que tudo bem, então vou mudar.

APÊNDICE E – transcrição das falas (profissões parte 2)

Atividade dia 10/11/2017

Conclusão da atividade das profissões

Participaram 21 crianças e uma educadora.

Educadora: Bom dia

Crianças: Bom dia

Educadora: Hoje nós vamos terminar aquela atividade que a gente começou sobre profissões. Vocês lembram o que é uma profissão?

Algumas crianças: Não, não

Educadora: Ninguém lembra?

Estelar: É trabalho

Educadora: Trabalho... Isso. É o que as pessoas fazem de trabalho! E por que as pessoas trabalham?

Polly: Pra ganhar din din.

Educadora: Pra ganhar din din, é isso?

Crianças: Simmm

Educadora: Isso, dinheirinho. Então separei de novo a lousa. Profissão de homem, profissão de mulher.

Flash: De novo?

Educadora: De novo. Na atividade que nós fizemos, vocês coloraram mais o que os pais de vocês e as mães fazem. Então, hoje eu trouxe outras profissões, de outras pessoas também, qual profissão será esta daqui? (mostrando a imagem)

Algumas crianças: Astronauta.

Educadora: Isso, astronauta. Aí eu quero saber de vocês: essa profissão, ser astronauta, é de homem ou de mulher?

Algumas crianças: Homem!

Michelle: Os dois.

Educadora: Alguém falou homem, tem gente que acha os dois... e agora? Por que a Michelle acha que é dos dois?

Michelle: Porque também mulher pode viajar na Lua

Educadora: Mulher pode viajar pra lua. Por que mulher não poderia? Quem falou que é só de homem, vamos ver...

Batman: Porque não tem roupa para as mulheres.

Michelle: Mas elas podem comprar né?

Educadora: É... Elas não podem comprar Batman?

Batman: Não. Elas não podem comprar.

Estelar: Mas elas tem dinheiro!

Educadora: Quem falou os dois?

Ana levantou a mão.

Educadora: Por que Ana?

Ana: Homem e mulher podem fazer o que quiserem.

Educadora: E agora, onde eu colo? No lado de homem ou de mulher?

Algumas: Homem

Outras: Mulher

Ladybug: No meio

Educadora: Vamos, ver, levanta a mão quem acha que astronauta é só de homem. Levanta a mão.

Educadora: Vamos, ver... levanta a mão quem acha que astronauta é só de homem. Levanta a mão. Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito. Quem acha que é só para mulheres? Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete. Levanta a mão quem acha que é dos dois? Um... 13, 14. Vou deixar aqui no meinho, tá?

Educadora: Agora eu quero ver essa. Profissão de bailarina.

Homem Tigre: Só pode mulher!

Michele: Eu acho que é para os dois

Ladybug: Pode ser para homem e para mulher.

Educadora: Homem Tigre, por que você acha que é só para mulher?

Educadora: A foto aqui que eu peguei lá na internet tem uma menina dançando, mas poderia ter um menino aqui, não poderia?

Eduardo: É porque elas gostam mais de balé do que homem.

Barbie: É mais para mulher porque tem que usar roupa rosa.

Educadora: A Laura falou que é mais para mulher porque tem que usar roupa rosa. É isso?

Estelar: Mas eu vi homem no balé que usa roupa preta.

Eduardo: A calça é branca.

Educadora: O bailarino não pode dançar de rosa?

Muitas crianças: NÃO.

Peter Pan: Eu só gosto de azul.

Elefante: Prô, o bailarino tem que usar azul.

Educadora: Ahh, bailarino tem que usar azul?

Bola de canhão: Eu não gosto de rosa. Azul é cor de menino.

Educadora: Só o azul é cor de menino?

Estelar: Não, eu também gosto de azul!

Educadora: Eu adoro azul.

Michelle: Todo mundo está de azul!

Educadora: Olha, a Michelle falou que todo mundo está usando o azul, porque o uniforme é azul da nossa escola, né?

Polly: Menos eu (ela não estava de uniforme)

Barbie: Meu arquinho é azul.

Michele começa a falar...

Educadora: Fala Michelle... (para chamar a atenção de todas as crianças, porque estavam num impasse, sobre azul e rosa)

Michelle: No meu balé tem um monte de menino que faz balé lá na minha sala.

Educadora: Que bacana. Essa escola é aqui perto?

Michelle: Mais ou menos.

Flash: É bem é longe, né?

O Batman começa a falar, mas há outras crianças falando umas com as outras, então eu falo:

Educadora: Fala Batman (assim as demais param para ouvir)

Batman: Eu acho bem legal bailarinos.

Ladybug: Na minha escola também tem meninos (se referindo a aula de balé dela)

Educadora: Olha lá, na escola da Ladybug também tem meninos. Agora, vou pegar outra aqui (pego a imagem e mostro para todas)

Crianças: Veterinário.

Educadora: Isso, veterinário. Ele cuida dos animais, gato, cachorro, passarinho...

Várias crianças começam a falar ao mesmo tempo, menino, os dois, menina...

Bruxa Quieta levanta e vem até mim para dar a sua opinião (só que as demais estão respondendo se é de homem, mulher, os dois... falo mais alto para chamar a atenção)

Educadora: A Bruxa Quieta quer falar...

Bruxa Quieta: Pode ser qualquer um, menino e menina.

Educadora: Pode ser um médico homem ou uma médica mulher para cuidar dos nossos animais, você acha isso?

Bruxa Quieta: Sim.

Barbie: Quando eu crescer eu vou ser veterinária.

A Ana começa a falar e o Homem Tigre fala junto, então eu peço um minutinho para ele, para ouvirmos a Estelar e que depois ele fala também.

Ana: Todos os tipos de médico pode ser homem ou mulher (ela fala bem baixo, então eu repito o que ela disse para todas saberem o que ela falou)

Batgirl: Eu vou ser veterinária porque eu gosto muito de animais.

Educadora: Você também vai ser veterinária? Ah, então vou levar meus bichinhos pra você e pra Barbie cuidar.

Nesse momento mais meninas falam que também serão veterinárias.

Educadora: Fala, Homem Tigre.

Homem Tigre: É que tem que entregar uma gaiolinha... (faz gestos carregando uma gaiola)

Educadora: Ah, quando vai ao veterinário precisa levar o animal em uma gaiolinha...

Homem Tigre: E uma coleira.

Ladybug: Eu tenho um peixe.

Educadora: Agora, essa aqui (mostro outra imagem) Taxista ou quem trabalha no uber?

Ladybug: Homem, mulher

Educadora: Pode ser homem, pode ser mulher?

Batman: É só homem.

Gabriela: Eu já andei com mulher.

Batman: Só vejo homem no táxi...

Educadora: Olha o que o Batman falou, que ele só vê homem nos táxis.

Batman: Nunca vi uma mulher.

Várias crianças: Eu vi, eu vi.

Educadora: Olha Batman a Bruxa Quieta já viu.

Várias crianças falam ao mesmo tempo: Já vi, já vi também.

Educadora: Agora essa aqui (mostro outra imagem) Sapateiro.

Ladybug: Pode ser homem, mulher

Educadora: Pode ter sapateiro e sapateira?

Homem Tigre: Pode ser uma caixa assim, que você coloca o tênis, assim oh (faz gestos como alguém guardando sapato, ele quer dizer que onde guarda sapatos se chama sapateira)

Na hora não entendi o que ele queria dizer, então perguntei se era a caixa para levar o animal, já que ele tinha falado da gaiola do veterinário e ele responde que não e explica de novo. Dessa vez eu compreendo o que ele quis dizer.

Várias crianças se levantam nessa hora e conversam entre si. Dou um tempo e digo: Vamos continuar? (vão sentando aos poucos) Mostro outra imagem e digo:

Educadora: Essa profissão é bem próxima de vocês... O que é?

Estelar: Professora.

Algumas crianças: Escola.

Educadora: É, está na escola, mas qual é essa profissão?

Algumas crianças: Homem e mulher

Educadora: Proooooo

Crianças: Professora.

Ladybug: Homem, mulher.

Educadora: É, pode ser homem e mulher.

Michele: Nessa escola só tem professora mulher, mas tem um professor homem...

Várias crianças falam ao mesmo tempo...

Educadora: Olha gente, a Michele disse que nessa escola só tem professora mulher mas depois ela falou que tem um professor homem. Quem é o professor homem?

Batman: Tem também o Gustavo (monitor de informática)

Educadora: Tem dois então.

Batman: E o professor Alexandre...(professor de educação física)

Educadora: Agora essa aqui... (mostro outra imagem) Policial

Ladybug: Pode ser homem e mulher

Várias crianças falam juntas.

Batman: Só pode ser homem.

Educadora: Oh gente, eu preciso da ajuda de vocês... (chamo atenção para mim, para escutarem) O Batman disse que policial só pode ser homem. Não pode ser mulher.

Polly: Pode sim.

Michele: Eu já vi policial mulher.

Começa de novo, várias crianças falando ao mesmo tempo: pode sim ser mulher e outras falam que não.

Batman: Eu quero falar, mas ninguém deixa.

Educadora: Gente, vamos ouvir. O Batman disse que ninguém deixa ele falar... (nessa hora todas param para ouvir)

Polly: Pode ser homem e mulher.

Educadora: Cada um tem a sua opinião, vamos ouvir o Batman, vamos ouvir a opinião dele, na opinião dele policial é só para homens, vamos ouvir...

Ladybug: Eu já vi policial mulher.

Polly: Eu também já vi.

Batman: Se for de homem tem mulher bandida.

Educadora: Não tem mulher bandida?

Algumas crianças: Tem.

Educadora: Vou falar mais uma (mostro outra imagem) Essa profissão é cuidadora de crianças, também pode chamar babá. Pode ser para mulher e pode ser para homem?

Michele: Pode.

Algumas crianças: Pode.

Homem Tigre: Também pode ser pra crianças.

Educadora: Criança que cuida de outra criança. Pode?

Homem Tigre: Pode.

Percebi que já era hora de parar essa atividade, pois algumas crianças começaram a dispersar, três meninos começaram a se levantar e deitar no chão, fazendo ponte para os outros passarem... O Bola de Canhão começou ir até a câmera e começou a mexer nela. Essa discussão durou quinze minutos. Muitas não queriam mais ficar sentadas discutindo. Estavam querendo se movimentar, os corpos diziam isso.

Elas estão ficando muitas horas sentadas, fazendo mais atividades de português e matemática. Realizei essa atividade em uma sexta-feira, então estão cansadas de ficar sentadas, querem brincar, sair da sala etc.

Quando estávamos organizando a sala, no final da atividade, a Ana falou que quer assistir a gente na televisão.

APÊNDICE F – transcrição das falas (meninas engenheiras)**Encontro dia 25 de novembro (transcrição das falas)**

Quinto encontro (propaganda das meninas engenheiras)

Participação: 19 crianças, 2 educadoras (uma realizando o círculo e outra apenas observando)

Educadora: Eu vou colocar um vídeo aqui na tv. Prestem bastante atenção porque depois eu vou fazer uma pergunta pra vocês... Vou apagar a luz para vocês enxergarem melhor.

Enquanto isso, as crianças começam a contar:

Algumas crianças: 10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1... ao mesmo tempo, um grupo contava 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.

Como o vídeo não começou, continuaram:

Crianças: 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20.

Homem Tigre: Feliz Ano Novo! (gritou)

Educadora: Vai começar...

Assim que começou o vídeo, todas as crianças olharam para a tv e ficaram atentas.

Dava para ouvir uns: -Nossa! – Meu Deus!

Flash: É armadilha.

Ladybug: Não é nada.

Ana: Elas estão pela casa.

Flash: Que dá hora.

Ladybug: A casa tá destruindo e ela tá consertando.

Quando terminou as crianças bateram palmas.

Educadora: Olhem as caras delas.

Crianças: De novo (pediram para assistir novamente)

Educadora: Tá bom! Vamos ver o que elas fazem.

Michele: Que legal!

Flash: Olha a cara delas.

Batman: Elas são malandrinhas.

Quando acabou a educadora perguntou:

Educadora: Por que será que elas fazem essa cara?

Batman: Porque elas são malandras.

Educadora: Elas são malandras?

Algumas crianças: Sim.

Educadora: Deixa eu sentar aqui (mostrando a cadeira)

Polly: Ah, senta aqui.

Educadora: Vou sentar aí também. Gostaram da propaganda?

Crianças: Sim.

Educadora: O que vocês acharam mais legal?

Ladybug: A casa.

Várias crianças levantavam para falar e ao mesmo tempo (estavam bem agitadas querendo participar)

Educadora: Vamos combinar assim: Vocês estão levantando e falando ao mesmo tempo. Não estamos entendendo. Vamos falar um de cada vez.

Ben 10: Gostei mais daquela bola.

Ladybug: Gostei quando ela destrói toda a casa.

Ana: Gostei da parte do ioiô.

Educadora: A Elza durante o vídeo, olhou pra mim e disse que as meninas são muito inteligentes. Vocês acharam as meninas inteligentes?

Crianças: Não.

Outras: Sim.

Educadora: O Homem Tigre disse que não acha.

Peter Pan: Eu também não acho.

Educadora: Por que, Peter Pan?

Peter Pan: Eu não gosto de meninas.

Educadora: Você não brinca com nenhuma menina aqui da sala?

Peter Pan: Eu não gosto de meninas que apronta.

Educadora: Ah, não é que ele não gosta de meninas, ele não gosta só das que aprontam. E no vídeo, elas estão aprontando?

Peter Pan: Elas estão.

Educadora: Você acha que elas fizeram muita bagunça?

Elefante: Elas estavam aprontando de verdade.

Educadora: Por que você acha isso, Elefante?

Michele: Elas ficaram bravas.

Educadora: Por que elas ficaram bravas?

Ladybug: O desenho que estava passando na tv era muito chato.

Michele: Elas estavam bravas porque a armadilha tinha acabado.

Educadora: Ah, elas estavam se divertindo aí acabou e elas ficaram chateadas? É isso?

Crianças: Isso.

Muitas crianças falaram ao mesmo tempo, não foi possível compreender algumas falas.

Educadora: Vocês viram que uma coisa puxava a outra? (O Bola de Canhão estava curioso com a câmera. Ele foi ver de perto)

Ana: Pro, eu quero ver a gente na televisão.

Ficou difícil de continuar a discussão. As crianças estavam bem agitadas e falando ao mesmo tempo.

ANEXO A – Diário de Campo - Círculo de cultura - trabalho com a palavra Belota
(Lyra, 1996)

**Dia 28 de janeiro, segunda-feira. Primeira hora:
Alfabetização**

Palavra geradora (ficha motivadora): *belota*¹

Projeção: A palavra *belota* foi escolhida dentro de uma situação sociológica local: um homem de Angicos, vestido tipicamente, montado em um burro, em uma cena característica de seca do Nordeste, com uma chibata na mão, na qual se vêem, em primeiro plano, belotas em cores bem vivas. Na parte superior esquerda, em destaque, a palavra *belota*.

Belota, corruptela local de borleta, borla, bolota. Enfeite de varanda de rede de dormir, chibata, chicote e rebenque de couro, muito comuns na região.

Pergunta: O que vemos aí?

Desse momento em diante, levamos o grupo a debater (dialogar), analisando, estimulando ao máximo a expressividade oral e a capacidade crítica dos participantes. Associação da cena à realidade brasileira: efeitos da seca, pau-de-arara, êxodo rural, exploração do homem pelo homem, importância da fixação do homem ao solo etc.

Esgotada a análise da projeção, mostramos que o que eles chamam de *belota* escreve-se assim: *belota*, apontando para a palavra geradora. “Esse letrume?”, disse o sr. Pedro Trajano, do CC de Gizelda. Pronunciamos a palavra *belota* e todos a repetiram, tendo o cuidado de apontar sempre da esquerda para a direita. Leitura coletiva e individual.

Visualizada a palavra que ortograficamente representa a *belota* do *slide*, projetamos somente a palavra *belota*. Leitura coletiva e individual.

— Quantas vezes abrimos a boca para dizer a palavra *belota*?

1. Ver pesquisa do universo vocabular e seleção das palavras geradoras, na página 157.

Projetamos agora um *slide* em que as sílabas aparecem separadas: *be lo ta*.

— Qual o primeiro pedaço da palavra *belota*? *be*

— Qual o segundo pedaço da palavra *belota*? *lo*

— Qual o terceiro pedaço da palavra *belota*? *ta*

Insistimos um pouco nesta parte, dizendo que cada pedaço daquele fazia parte de uma família de letras, que se chama sílaba.

— Vamos conhecer a família do *be*?

Projetamos o *slide* com a família do *b*: *ba be bi bo bu*.

— Qual destes pedaços usamos para formar a palavra *belota*?

Insistimos na apresentação da família. Leitura coletiva e individual.

Depois projetamos o *slide* da família do *l*: *la le li lo lu*.

— Qual destes pedaços usamos para formar a palavra *belota*?

Insistimos na apresentação da família. Leitura coletiva e individual.

A seguir apresentamos a família do *t*: *ta te ti to tu*.

— Qual destes pedaços usamos para formar a palavra *belota*?

Retidas estas explicações, projetamos um *slide* contendo todas as famílias de letras:

ba be bi bo bu

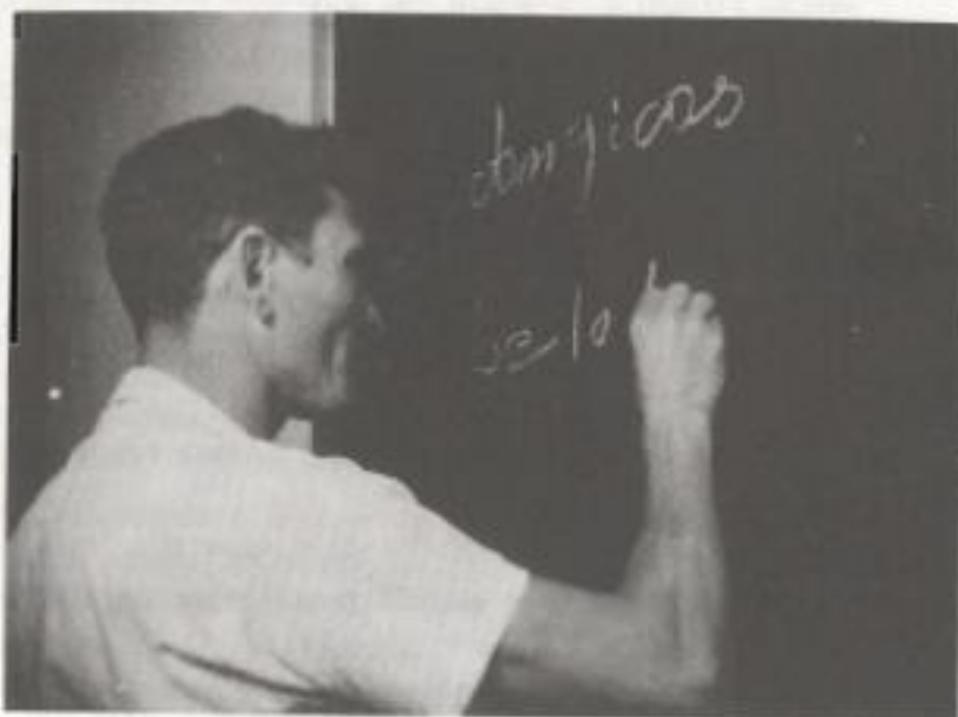
la le li lo lu

ta te ti to tu

Ao ser mostrada esta ficha, pedimos a eles que encontrassem a palavra *belota*. Leitura individual e coletiva das diversas famílias de letras, para que a partir daí eles começassem a compreender o mecanismo de formação de palavras. E, mostrando que cada sílaba faz parte de uma família de letras,

fomos acrescentando lenta e gradativamente outras famílias, formando assim novas palavras geradoras, com o que fizemos o aprendizado da leitura e da escrita.

Alguns coordenadores, nesse momento, convidaram os participantes a escrever no quadro-de-giz a palavra *belota*, o que foi feito por alguns.



Na primeira hora de alfabetização, o aluno escreve a palavra *belota*.

Esta ficha foi denominada "ficha da descoberta".

Realizamos os exercícios de leitura das sílabas, leitura coletiva no sentido vertical: *ba, la, ta, be, le, te...* e esperamos que eles notassem e compreendessem que a primeira letra sempre muda, mas a parte final permanece sempre a mesma. Perguntamos também se aquela letra de cima era igual à de baixo etc.

Memorizadas essas explicações projetamos um *slide* contendo somente o "a e i o u", que eles identificaram com muita facilidade, e informamos que aquelas são as vogais (que eles chamaram de "intrometidas"); o resto é consoante.

No momento em que é projetada a ficha que contém todas as famílias de letras da palavra *belota*, eles, além de encontrarem a palavra *belota*, formam outras, como lata, bala, tatu etc. Em sua maioria, dissílabos.

Encerrada a projeção, pedimos para que abrissem os seus cadernos, pois fomos começar a escrever. A maior parte não sabia como usar o lápis e, principalmente, o caderno. Escreviam fora do trilho (como chamavam as linhas), mas todos escreveram a palavra mágica *belota*, apesar de quase não caber numa página, tão grandes eram as letras.

Segunda hora: Recapitulação.

Foram feitas leitura coletiva e individual das diversas famílias de letras apresentadas até então. Alguns participantes tiveram dificuldade para formar palavras.

No CC de Gizelda, um participante escreveu no quadro-giz a palavra *bobo*. Solicitada a explicação, disse: "É o que nós somos".

Formaram inúmeras palavras: bala, lata, tatu, bebe, bebi, bule, bola, Tito, potó etc.

— Muito bem, sr. Severino, mas esta palavra potó não existe!

— Existe, professor. É um inseto que tem aqui em Angicos.

Todos no CC concordaram, e o coordenador admitiu que estava aprendendo também².

2. O jornalista Barnard L. Collier, no *Herald Tribune* (4 set. 1963), de Nova York, registrou esse momento: "A reação da classe foi surpreendente. Tinham realizado alguma coisa para eles e o orgulho substituiu e cresceu durante todo o curso".

Já nesse início de experiência, começaram a contribuir para o aprimoramento do nosso trabalho: quando eles escreviam palavras que não existiam, diziam que eram "palavras mortas", e quando formavam palavras que existiam, diziam ser "palavras de pensamento" (CC de Gizelda).

Em Angicos, estabelecemos que quando eles escrevessem palavras que não existiam, devíamos antes de tudo não esquecer o trabalho mental realizado e o mecanismo de formação vocabular aprendido, aproveitando isto.

Um participante do CC de Valquíria formou a palavra *belé*. Solicitada a explicação, disse. "É o carro Chevrolet (Belair)".

Encerrada a aula, ou melhor, os debates, conversando com participantes do meu CC e o de Edilson, Francisco Dantas disse: "Padre é bicho danado de sabido, tem uma falação cumprida e num se enrola". O tema da conversa era cultura.

Uma emoção a mais no final da noite. Edilson me informa que um participante de seu CC, que era surdo e não falava até então, começou a se alfabetizar e ia feliz, a caminho de casa, repetindo: "be ro ta... be ro ta".

*A galope, a galope, ó Fantasia,
Plantemos uma tenda em cada Estrela!*

A facilidade e a rapidez com que eles absorviam o processo de alfabetização parecia-nos uma coisa mágica, provocando estupefação em todos nós. Será que essa gente está nos enganando e escondendo o seu saber? Dúvida que nos impelia a sair rastreando nas aulas, nas conversas de rua, nas bodegas, com vizinhos: "Já viu alguém fazer carta? Algum bilhete escrito por..."³

3. Somente nas campanhas posteriores descobrimos uma maneira eficiente e prática de saber se tinham conhecimento anterior de escrita: o formato da letra do alfabeto era exatamente igual ao da letra projetada no slide.