

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Janine Rocha Ribeiro

# TEMAS FILOSÓFICOS NAS RODAS DE CONVERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Belo Horizonte

2012

Janine Rocha Ribeiro

# TEMAS FILOSÓFICOS NAS RODAS DE CONVERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização, apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Alfabetização e Letramento, pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Cláudia Starling Bosco.

Belo Horizonte

2012

Janine Rocha Ribeiro

# TEMAS FILOSÓFICOS NAS RODAS DE CONVERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização, apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Alfabetização e Letramento, pelo Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Aprovado em 14 de julho de 2012.

BANCA EXAMINADORA

---

Cláudia Starling Bosco – Faculdade de Educação da UFMG

---

Maria Flor de Maio Barbosa Benfica – Faculdade de Educação da UFMG

## **DEDICATÓRIA**

Ao meu esposo, Wallisson.

Aos meus familiares queridos: pai, mãe e irmãos.

## **AGRADECIMENTOS**

A todos aqueles que estiveram comigo nesta caminhada,  
torcendo ou simplesmente vibrando pela minha vitória e aprendizado.  
Especialmente, a meu esposo Wallisson,  
meus familiares e a minha orientadora Cláudia Starling Bosco.  
Obrigada!

“A neve e a tempestade destroem as flores,  
mas nada podem contra a semente”.  
Gibran Khalil Gibran

## RESUMO

As rodas de conversa fazem parte de uma prática pedagógica recorrente na educação infantil. Elas são de cunho filosófico e têm a finalidade de promover o desenvolvimento da oralidade, além de proporcionar e uma maior interação das crianças com as práticas de discussão de diversos temas. A filosofia para crianças, apesar de já existir há algum tempo, ainda é pouco utilizada na educação infantil. Este trabalho tem por objetivo discutir uma proposta de trabalho com temas filosóficos nas rodas de conversa, enfatizando o desenvolvimento da oralidade e apresentando, em linhas gerais, o que seria filosofia para crianças. Para isso, foram utilizados como referencial teórico os estudos de Ronald Reed (1996), considerado um dos fundadores da Filosofia para Crianças. Sua teoria decorre de uma concepção que tem clareza em seus fundamentos e privilegia a “Educação para o Pensar”. Foram utilizados os estudos de Soares (2003, 2004 e 2005), de Marcuschi (2007) e de outros pesquisadores que enfatizam a importância do trabalho com a oralidade como uma prática de letramento. Também utilizamos os estudos socio-históricos de Vygotsky (1998) sobre a linguagem e a interação social. Os resultados apontam que a roda de conversa em uma discussão filosófica favorece a autonomia e o desenvolvimento da oralidade, possibilitando às crianças ampliar suas visões sobre o mundo.

**Palavras-chave:** oralidade, roda de conversa, filosofia, educação infantil.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>2. CONTEXTO DA ESCOLA.....</b>	<b>12</b>
<b>3. RODAS DE CONVERSA: UMA MULTIPLICIDADE DE POSSIBILIDADES.</b>	<b>16</b>
<b>4. RODA FILOSÓFICA PARA CRIANÇAS: O QUE E PARA QUÊ?.....</b>	<b>21</b>
<b>5. O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM.....</b>	<b>24</b>
<b>6. OBJETIVOS.....</b>	<b>30</b>
<b>7. ETAPAS DO TRABALHO.....</b>	<b>31</b>
<b>8. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>34</b>
<b>8.1 As rodas de conversas filosóficas com a turma de 2011.....</b>	<b>34</b>
<b>8.2 As rodas de conversas filosóficas com a turma de 2012.....</b>	<b>36</b>
<b>9. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>40</b>
<b>10. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>41</b>
<b>11. ANEXOS.....</b>	<b>43</b>
<b>ANEXO.1 Fotos das rodas filosóficas realizadas em 2011.....</b>	<b>43</b>
<b>ANEXO.2 Fotos das rodas filosóficas realizadas em 2012.....</b>	<b>46</b>



## 1. INTRODUÇÃO

Este plano de ação teve início a partir da minha vivência como profissional e como estudante e enfatiza a importância da Filosofia para crianças.

Há sete anos, fiz um curso de aperfeiçoamento na área educacional pelo *Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC)*, que me habilitou a dar aulas na área do conhecimento “Filosofia para Crianças”. Desde então, interessei-me pela discussão filosófica em sala, pois é um tema relevante para estimular a reflexão e a comunicação oral ou diálogo. Há inúmeras pesquisas e trabalhos que sinalizam a importância do trabalho da filosofia para crianças, tais como Lipman (1988), fundador da proposta, e Ronald Reed (1996), seu colaborador. Enquanto Lipman apresenta o tema para crianças maiores e adolescentes, Ronald Reed apresenta um novo enfoque à proposta e inclui crianças menores, a partir de cinco anos, elaborando uma coletânea de livros para cada idade. O foco do meu trabalho é a proposta do Ronald Reed que atende ao público com o qual trabalho e que encontra ressonância com minha prática pedagógica.

Conhecer a perspectiva dos objetivos educacionais da proposta de “Filosofia para Crianças”, sinalizada por Ronald Reed (1996), na qual o lema é a “Educação para o Pensar”, motivou-me no propósito de buscar realizar um trabalho com meus alunos que pudesse auxiliá-los nos mais variados aspectos: na argumentação; no respeito por si e pelo outro; na maior autonomia linguística – ou seja, no desenvolvimento da linguagem oral e escrita –; na construção/apropriação da base alfabética; nas práticas de letramento e no desenvolvimento da percepção da autonomia moral; tudo isso para que possa relacionar-se com a vida de uma maneira mais afetiva e respeitosa. Sendo assim, em todas as turmas que lecionei na Educação Infantil, meus principais objetivos sempre foram o trabalho com valores, emoções, sentimentos.

Pensar nas atividades de rodas de conversa e relacioná-las aos temas filosóficos é uma maneira de enfatizar o ato de falar.

A “Educação para o Pensar” é trabalhada através das rodas de conversa que têm como principal objetivo a transformação daquele momento em um espaço de investigação, cujas principais atitudes são: “sentar-se em rodas, falar em voz alta,

falar um de cada vez, responder a um colega ou chamar um colega para que ele dê sua opinião, dar razão para o que se diz, pedir razões, dentre outras.” (MENDEL e REED, 1996, p.9)

O ato de falar e expressar os sentimentos pode ser ou não algo natural e espontâneo para as crianças. Cada ser tem muito a dizer e a perguntar sobre os assuntos de seu interesse. A curiosidade e a investigação fazem parte das infâncias e, portanto, há muito que descobrir. Estas e outras questões foram motivações fundamentais para começar este projeto de ação que aborda a proposta “Educação para o pensar” e trabalhá-la com crianças de cinco a seis anos em uma escola de educação infantil em Belo Horizonte.

Cursando a Pós-Graduação Lato Sensu em Ensino na Educação Básica (LASEB) – FAE\UFMG, em Alfabetização e Letramento, ampliei minha perspectiva a respeito do desenvolvimento da oralidade, e, através dos textos lidos no curso, comecei a fazer a relação entre roda filosófica e linguagem oral. Também pude ampliar a percepção do desenvolvimento e aprendizagem das crianças na comunicação oral e posteriormente na linguagem escrita. Acredito que o tema case com a proposta de ação e reflexão do LASEB.

Proponho investigar como as crianças se posicionam em uma roda filosófica, levando em conta seus contextos de vida, escolhas pessoais e apropriação da realidade, pois

a relação entre pensamento e linguagem é estreita. A linguagem (verbal, gestual e escrita) é nosso instrumento de relação com os outros e, por isso, é importantíssima na nossa constituição como sujeitos. Além disso, é através da linguagem que aprendemos a pensar. (VYGOTSKY, 1998, citado por RIBEIRO, 2005)

Nesse sentido, como a linguagem é a forma de expressão e comunicação com o mundo e com as pessoas e é um fator primordial na constituição do sujeito, cabe à escola incentivar e ampliar a mesma, estimulando o pensar e o sentir através das rodas de conversa.

Este plano de ação dialoga com pressupostos relacionados a uma perspectiva da linguagem sócio-histórica que tem Vygostky como um dos representantes. Seus estudos nos dizem muito a respeito da construção da linguagem oral e do desenvolvimento desta desde a infância.

Ele considera que

o desenvolvimento total evolui da seguinte forma: a função primordial da fala, tanto nas crianças, quanto nos adultos, é a comunicação, o contato social. A fala mais primitiva da criança é, portanto, essencialmente social. A princípio é global e multifuncional; posteriormente, suas funções tornam-se diferenciadas. Numa certa idade, a fala social da criança divide-se muito nitidamente em fala egocêntrica e fala comunicativa. (VYGOSTKY, 1998, p.17)

A linguagem se mostra como resultado da interação do campo social com a construção interna e individual do sujeito. Primeiramente, apresenta-se como social, em que a criança constrói e vivencia inúmeros tipos de relações, para, posteriormente, dividir-se em duas facções: uma social (comunicativa) e outra interna (egocêntrica). Ambas importantes para a construção do sujeito.

Essa forma de expressão e linguagem que é a fala social é, muitas vezes, representada em uma roda de conversa, em que são discutidos assuntos do interesse das crianças e na qual percebemos posicionamentos diferentes e até mesmo contraditórios.

Proponho, através deste projeto, envolvendo as rodas filosóficas, trabalhar as emoções, sentimentos, valores, além de “dar voz” aos meus alunos de cinco a seis anos, buscando observá-los durante as rodas de investigação.

Nesse sentido, o trabalho com a linguagem oral ganha relevância, na medida em que as crianças de 5-6 anos demonstram muita curiosidade em tudo à sua volta. Vivenciam experiências e representam, de alguma maneira, as emoções vividas. Também representam e resignificam essas emoções e valores construídos neste curto período da infância, através da interação nos diversos âmbitos da vida, seja através de brincadeiras, de jogos, de faz-de-conta.

Este plano de ação pretende discutir como as crianças relatam em grupo, ou seja, nas Rodas Filosóficas, suas questões, tais como: medo, diferenças, amizade; as suas inúmeras dificuldades em se posicionarem; os temas propostos; e, enfim, se houve mudanças de posturas nas rodas de conversa.

## 2. CONTEXTO DA ESCOLA

Este plano de ação foi desenvolvido na Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Padre Tarcísio, de acordo com as observações e conversas com os profissionais da escola e com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da mesma, escrito em 2006, produzido com a colaboração da direção, dos professores, dos funcionários e de membros da comunidade. Esta contextualização histórica de proposta e espaços sobre a escola é importante para situar o leitor.

A UMEI foi inaugurada em 11/11/2004 e, conforme solicitação da comunidade, a Prefeitura ao entregar a obra, prestou uma homenagem ao Padre Tarcísio Machado Rocha que, durante 40 anos, dedicou sua vida sacerdotal à comunidade carente do Aglomerado da Serra.

A Unidade Municipal de Educação Infantil Padre Tarcísio (UMEI Padre Tarcísio) localiza-se no bairro Serra. Nesse bairro, coabitam dois tipos distintos de classe sócio-econômica. Uma parte pertencente à classe média alta, mora em luxuosos e confortáveis prédios e usufrui de todos os benefícios de um bairro bem equipado e central; enquanto a outra mora no Aglomerado da Serra. A Escola fica ao lado da entrada do Parque das Mangabeiras, perto (mais ou menos um quarteirão) da rua de entrada da comunidade.



VISTA DAS ADJACÊNCIAS DA INSTITUIÇÃO



VISTA DO LADO EXTERNO DA INSTITUIÇÃO

Analisando o Projeto Político Pedagógico da Escola, pode-se perceber que a grande maioria da clientela atendida é formada por crianças que estão em situação de vulnerabilidade social. Muitas são vítimas de descaso.

Grande parte das crianças são filhos de pais desempregados ou que vivem de subempregos ou de trabalhos temporários no mercado informal. Geralmente ganham a vida trabalhando como faxineiras, diaristas, pedreiros, lavadores de carro.

Na Escola, há vários espaços para a prática pedagógica como pátios abertos, nos quais as crianças podem brincar. Há também diversos locais para o ensino e as práticas pedagógicas dirigidas.



**PARQUINHO DA ENTRADA**



**QUADRA**



**PARQUE COM CASINHA DA ÁRVORE**

O arsenal de materiais para o trabalho pedagógico é grande, além de, geralmente, estar em boas condições de uso. Todos esses materiais estão disponíveis para qualquer professor que queira utilizá-los. Televisões, videocassete, DVD player, aparelhos de som (um para cada sala), além de dezenas de fitas de vídeo e DVD também estão disponíveis para uso.

As salas de aula são arejadas e iluminadas e o mobiliário permite ser organizado de acordo com atividades diversas (rodas, trabalho em grupo, cantinhos, etc.). O tamanho das salas é padrão e, no geral, atende à demanda do trabalho.



**SALAS DE AULA DA UMEI**



**SALA DE AULA DA UMEI**

Há, na UMEI Padre Tarcísio, uma sala que é chamada “Espaço Multiuso” que, além de acolher vários cantinhos (bonecas, de casinhas, de carrinhos, de fantoches, de jogos), possui uma estante que contém vários livros para uso didático e de lazer. Cada sala possui um arquivo de livros infantis.



**SALA DE MULTIUSO**

As plantas, árvores e flores que existem são bem cuidadas e bonitas, pois, além do empenho da escola, são desenvolvidos projetos e atividades com os alunos para que aprendam a cuidar da natureza e do mundo à sua volta.

Sendo assim, o espaço físico da UMEI favorece o desenvolvimento deste trabalho, já que há vários locais e ambientes, onde podem ser feitas as rodas de discussão, de maneira diversificada e acolhedora.

### **3. RODAS DE CONVERSA: UMA MULTIPLICIDADE DE POSSIBILIDADES**

A roda apresenta uma função importante para o desenvolvimento da oralidade. Segundo Marcuschi (2007, p.40), a oralidade pode ser considerada uma prática social que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais que vão desde o mais informal ao mais formal e nos mais variados contextos de uso. Na educação infantil, podemos citar como exemplo de gênero informal uma conversa sobre o final de semana e como um mais formal a roda filosófica, um jogral ou até mesmo um reconto oral de uma história.

Dentro desse contexto, a oralidade apresenta uma sintonia com outra prática: o letramento. O termo letramento pode ser considerado como um conjunto de práticas sociais que usa a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em determinados contextos e que tem objetivos específicos. (Soares, 2005)

Ou seja, o letramento seria o desenvolvimento de competências para o uso da escrita em práticas sociais. Segundo Soares e Batista (2005, p.50), uma criança não precisa ser alfabetizada para ser letrada, já que pode viver em um ambiente letrado; ouvindo e contando histórias, manuseando livros, revistas, “escrevendo” uma carta ou bilhete. Tudo isso faz parte do letramento, pois ela não aprendeu a ler, mas de certa forma, faz uso social da escrita e leitura ao interagir com elas.

Para Soares (2003), alfabetização seria, em seu sentido específico, o processo de aquisição do código escrito, referente à leitura e à escrita, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado. Já o letramento pode ser considerado como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (Soares, 1998, p.47).



A alfabetização então, por apresentar várias faces, envolvendo diversos aspectos como os psicológicos e os linguísticos, não se limita simplesmente no ato ou ação de codificar ou decodificar palavra. Alfabetização e letramento são dois processos distintos, mas inter-relacionados.

Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, n.25)

Nesse sentido, qual seria a relação entre a alfabetização e, mais especificamente, o letramento com a oralidade? Marcuschi (2007, p.32) nos esclarece em relação a essa dualidade. Quando lidamos com a fala ou a escrita, estamos lidamos com aspectos relativos à organização linguística e, quando falamos em oralidade e letramento, estamos nos referindo às práticas sociais ou práticas discursivas nas duas modalidades.

Ainda segundo Marcuschi (2007), enquanto o letramento diz respeito às práticas discursivas que fazem uso da escrita, a oralidade é em relação à fala. Citando o sociolinguista inglês Michel Stubbs (1986, p. 142), o termo oralidade é usado para “referir habilidades na língua falada”, compreendendo assim tanto a produção da fala quanto da audição (a compreensão da fala ouvida).

Segundo Marcuschi, letramento é

uma expressão que hoje vem se especializando para apontar os mais variados modos de apropriação, domínio e uso da escrita como prática social, e não como simples forma de representação gráfica da língua. O letramento volta-se para os usos e as práticas, e não especificamente para as formas, envolve inclusive todas as formas visuais. (MARCUSCHI, 2007. p.35)

A escola então pode e deve ensinar e possibilitar o uso de gêneros da oralidade como falar em público, por exemplo. Nesse sentido, “a escola deve buscar uma maior valorização da oralidade no contexto do sistema formal de ensino, tendo em vista, sobretudo, a insuperável interdependência entre oralidade e letramento” (MARCUSCHI, 2007, p.37).

No cotidiano, em contextos informais, a oralidade se realiza como uma prática social. Entretanto, em geral, o letramento se desenvolve em contextos formais de apropriação da escrita, a partir da escolarização. (MARCUSCHI, 2007, p.39)

A educação infantil apresenta um rico espaço pedagógico para trabalhar estas práticas sociais em relação ao letramento, especialmente quanto à oralidade.

Nesse contexto, as atividades de conversa na roda podem ser consideradas uma valiosa oportunidade para trabalhar a leitura, a escrita e a oralidade numa perspectiva do letramento.

As rodas na educação Infantil são consideradas um instrumento pedagógico muito utilizado. Os professores fazem uso constante deste momento de se sentar em círculo para propostas diversas. Mas qual é a sua importância?

A prática de se organizar em roda para conversar traz inúmeros significados. A expressão por meio da linguagem oral de sentimentos, ideias, valores estão presentes em todas elas. Mas, não podemos afirmar que tenham as mesmas finalidades e aprendizagens. Cada uma carrega características e peculiaridades, e é importante que o professor saiba diferenciá-las para que possa fazer a melhor escolha na hora de planejar. (GODOY, 2010, p. 1)

A roda é uma prática rica em inúmeras possibilidades. O que se mostra fundamental é que o professor tenha claro quais são as suas intenções pedagógicas e para isso deve ter um diagnóstico do grupo em que atua e um planejamento.

Também é fundamental, antes de iniciar o momento da roda, estabelecer combinados com o grupo, como levantar a mão cada vez que se pretende falar ou dar sua opinião. O professor como mediador do processo tem como função apoiar, sugerir e facilitar a condução dos posicionamentos dos alunos mediante o fato e não perder de vista os objetivos da roda, quanto à cooperação, a trabalhar o saber ouvir e falar, a autonomia de pensar e agir, ao respeito, enfim.

Tanto nos Referenciais Nacionais da Educação Infantil (RCN) quanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), além das Proposições Curriculares da Educação Infantil da PBH, a atividade “roda” é citada sem maiores explicações. Nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil, o termo pode ser encontrado dentro do item “Atividades Permanentes”. Nas Proposições Curriculares, encontra-se citada nos itens das “Atividades Coletivas”. Percebemos que, apesar de ser uma atividade extremamente utilizada como recurso didático, não

apresenta maiores descrições ou direcionamentos, compondo como apenas parte de uma lista de atividades.

Segundo Hashimoto (2010), a roda traz possibilidades de reflexões, ações, posicionamentos e discussões, tais como: problemas individuais, questões e demandas coletivas e estabelecimento de combinados. Este momento oferece riqueza de oportunidades de conhecimento e desenvolvimento.

Os estudos de Godoy mencionam que a roda, além de ser um momento prazeroso, apresenta alguns aspectos formais que merecem consideração, por parte dos professores, no que diz respeito à logística e aos objetivos. Assim, as crianças poderão participar de situações de comunicação oral, utilizar vocabulário adequado, expor suas ideias com gradativa clareza e autonomia, ouvir as ideias dos outros e ampliar o vocabulário.

Entretanto, sabemos que a roda pode ser um momento mais rico do que esse. Socializar uma informação sobre algo que está acontecendo na escola e que todos precisam saber, principalmente em período de festa, é um dos objetivos mais usuais.

Em outros momentos, a roda tem como objetivo a instrução, ou seja, a conversa com os alunos sobre como fazer algo: instruir sobre uma atividade ou até mesmo ensinar sobre as regras de um jogo.

Também é relevante enfatizar que a roda de conversa é um momento privilegiado da interação entre as crianças e entre elas e o professor.

As rodas informais ou rodas de conversa são muito usuais na rotina da educação infantil e são muito importantes para favorecer a afetividade no grupo, oferecendo importantes elementos e informações para que o professor possa diagnosticar a turma, conhecer suas demandas e necessidades e planejar novas estratégias, a partir das necessidades e interesses das crianças, pois

Permite a *livre expressão* sem o compromisso *sistemático* de avançar, esmiuçar e chegar ao conhecimento mais elaborado. Neste momento a participação das crianças falando é maior e o professor tem importante papel de ouvinte atento e de mediador para que todos possam falar. A conversa fica mais solta é muito comum as crianças falarem sobre assuntos diversos. (GODOY, 2010 p.1) (grifos do autor)

Fazer registros e coletar documentos nestas interações são instrumentos preciosos para o professor conhecer cada aluno na sua individualidade; a forma em que o grupo interage; seus avanços; e dificuldades.

A roda funciona como espaço para busca, pesquisa, indagação, com a finalidade de saber algo ou de saber melhor algo e tem por objetivo instrumentalizar as crianças para que sejam capazes de construir conhecimentos importantes para o seu desenvolvimento. Procura-se também estimulá-las, para que aprendam a observar, perguntar, levantar hipóteses, imaginar, pensar, comprovando que isso é possível na educação infantil.

O momento da roda oportuniza, sobretudo, a construção de conhecimentos e a multiplicidade de respostas e variáveis, se o professor aproveita as contribuições advindas das crianças e, mediante estas, lança desafios e questionamentos. Também o professor pode e deve esmiuçar com maior profundidade as ideias e conceitos sobre algo, sempre que tiver esse objetivo de investigar, pois

se é na hora da roda que trabalhamos, além dos assuntos do cotidiano, o universo das crianças, devemos também oportunizar situações em que os alunos mergulhem no contexto sócio-histórico mais amplo, como seres pertencentes a um grupo, inseridos em questões bio - cognitivo - sociais, discutindo, resgatando e renomeando conceitos, explorando saberes e fazeres, com as trocas de idéias, os conflitos gerados e a busca de soluções no coletivo. (Hashimoto, 2010, p.1)

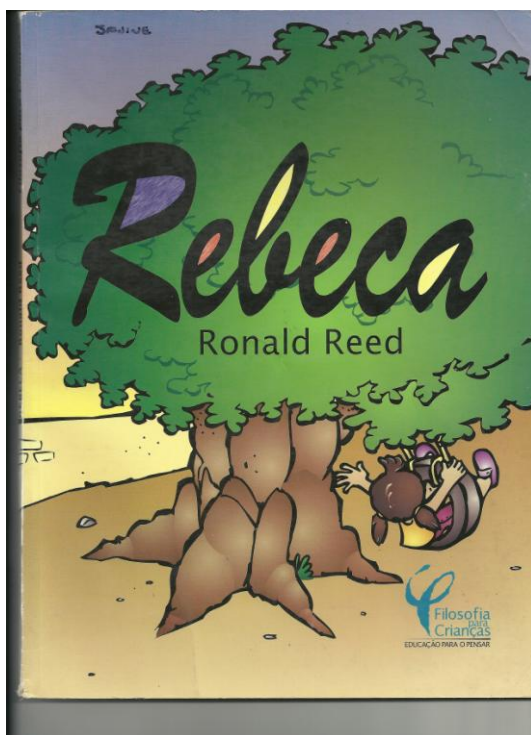
Entretanto, é fundamental ter em vista, nesse contexto, o foco na autonomia dos olhares, sentimentos, opiniões e buscas que tal dinâmica oferece para cada criança. O repertório infantil é múltiplo e, como tal, deve ser valorizado, na medida em que cada um tenha a oportunidade e o desejo de se expressar.

Contribuir para uma maior socialização, autonomia, ampliação da oralidade, da sensação de identidade do grupo, além facilitar o desenvolvimento geral do raciocínio e inteligência, faz parte, portanto, dos objetivos esperados com a hora da roda e torna essa prática mais rica e significativa para as crianças e o docente.

#### 4. RODAS FILOSÓFICAS PARA CRIANÇAS: O QUE E PARA QUÊ?

A discussão filosófica tornou-se prática comum nas salas de aula dos adolescentes, mas a mesma discussão remetida às crianças menores é incomum e certamente gera curiosidade. Isso se dá não somente pela estrutura filosófica, mas também pelas idades das crianças: cinco a seis anos. A proposta é apresentar a roda filosófica, dentro da perspectiva de Ronald Reed (1996) que trouxe uma nova abordagem para o tema.

Ronald Reed produziu um material de nome Rebeca. Nesse material, a proposta de leitura das histórias apresentadas deve ser feita a partir de algumas estratégias, a fim de que as crianças possam se interessar pelas ideias e expressar o que elas vivenciam. Contudo, o que se almeja não é só isso.



**CAPA DO LIVRO**

O livro Rebeca pode servir de ponto de partida para as crianças participarem da discussão de ideias. Ele não se resume a uma “contação” de casos, já que isso não seria fazer uma investigação filosófica.

Fazer investigação filosófica é ir a fundo nas questões que são de todos, sem se deter nos casos particulares. O objetivo não é descobrir porque a Rebeca disse isso ou aquilo, mas sim o que as pessoas deveriam fazer numa situação equivalente à da Rebeca. A psicologia, geralmente descreve e analisa o comportamento do indivíduo; a filosofia busca prescrever como o comportamento geral, presente e futuro, da humanidade deveria ser. (MANDEL, 1989, p.7)

Ou seja, investigar é dar espaço para que todos se coloquem e se expressem, é observar o que as crianças pensam e fariam em determinada situação.

Ao discutir os temas filosóficos com as crianças, é claro que o objetivo não é esperar ou exigir que elas deem conta de aprofundarem e sistematizarem teoricamente as ideias. Entende-se que elas já são capazes de iniciarem uma inserção nessas discussões, colando seus pontos de vista, suas opiniões, suas experiências, seus gostos, etc.

É interessante que o mediador observe o significado das palavras que as crianças usam, o que podem deduzir de certas afirmações e quais são as diversas possibilidades das mesmas.

Muitos temas são interessantes para os pequenos e não passam despercebidos, já que, em geral, ainda não perderam os sentidos de intriga e curiosidade frente o mundo. Eles não têm medo de falar o que lhes instiga. O que instiga ou incomoda as crianças nem sempre é o que imaginamos ou o que intriga os adultos.

Na proposta de Filosofia para Criança (Ronald Reed, 1996), há sugestões para a mediação do trabalho do professor em uma roda investigativa: um texto base, em que Rebeca se vê em determinada situação; um plano de discussão sobre os diversos temas e habilidades presentes; e atividades que envolvam as crianças numa brincadeira ou numa realização de alguma produção. Os exercícios são propostas para treinar habilidades cognitivas ou examinar conceitos a partir de exemplos concretos. Os planos de discussão buscam um maior aprofundamento e generalização do conceito abordado.

Mas são apenas sugestões, o objetivo é abrir maior possibilidade e não limitar a criatividade do professor.

O uso da linguagem, tanto a compreensão quanto a expressão, faz parte da proposta de trabalho de uma Educação para o Pensar. Muitas vezes, o aprofundamento se dá quando uma criança elabora ou aperfeiçoa a resposta dada por um colega. O diálogo entre os alunos a respeito de uma opinião pode ser muito mais proveitoso do que cada um dos alunos responder a uma pergunta do manual feita pelo professor. A proposta do trabalho é a investigação e o diálogo, e não simplesmente responder questionários. (MANDEL, 1996, p.7)

O importante é incentivar as crianças a falar e relatar vivências e experiências que sempre existiram. É a partir disso que as crianças irão discutir ideias e aperfeiçoar ou reelaborar alguns conceitos. Pode ser que seja a primeira oportunidade para a criança discutir alguns assuntos. Às vezes, estes até foram pensados, mas, por falta de interlocutores, ficam guardados na memória.

O livro Rebeca se enquadra na proposta de investigação filosófica da Educação para o Pensar. Nessa proposta, busca-se o aperfeiçoamento do pensamento racional de uma maneira criativa, envolvente e partilhada, proporcionando uma ótima oportunidade para que estes assuntos venham à tona e sejam elaborados no diálogo.

Ainda segundo Mandel (1996), o mais importante dentro dessa proposta é que, com o tempo, as crianças consigam falar uma de cada vez, de maneira pertinente ao assunto em pauta, elaborando sobre as ideias umas das outras, buscando razões para o que afirmam, ou contra-exemplos que justifiquem seus pensamentos.

Vivenciando-se continuamente esta proposta, pode-se chegar a um objetivo a longo prazo: o desenvolvimento de uma comunidade de investigação. Isso requer tanto o aperfeiçoamento da qualidade das ideias do grupo quanto da qualidade do funcionamento do grupo enquanto tal. Essa meta não pode ser alcançada sem desenvolvimento individual de cada criança. Os ritmos e demandas de aprendizagem são diferentes e variados, mas, ao final, cada criança – e, de certa forma, até o professor – deveria estar mais instrumentalizada a ouvir os outros, apresentar reações às suas colocações e elaborar suas próprias hipóteses.

Não devemos nos preocupar em avaliar cada aluno quanto ao conteúdo. Mais importante que isso é avaliar, a cada momento, se os alunos estão conseguindo expressar suas idéias com clareza (adequada à idade). Também devemos avaliar se o ambiente está seguro o suficiente para que cada participante que queira possa se expressar, isto é, se existe na classe respeito pelos colegas e pelas suas opiniões. Isso é fundamental para que a comunidade de investigação possa se desenvolver. (MANDEL, 1996 p. 8)

Segundo a proposta de Ronald Reed (1996), antes de se iniciar o trabalho com o livro Rebeca é importante exercitar algumas atitudes relativas à proposta (falar em voz alta, falar um de cada vez, responder a um colega ou chamar uma colega para que ela dê sua opinião, não dar prioridade para o diálogo professor-aluno-professor, dar razões para o que se diz, pedir razões) e mostrar às crianças este formato.

As orientações contidas no livro sinalizam que o professor deve formar um círculo: a roda é fundamental para que possa ocorrer um diálogo com os colegas, para que cada um possa falar de modo a ser ouvido (falar baixo ou alto demais.).

Outro ponto refere-se à orientação de chamar uns aos outros: neste momento não é somente importante que o professor chame uma criança, mas que elas possam chamar umas as outras durante o diálogo. Esse momento é rico, já que as crianças se sentem valorizadas “com o mundo nas mãos”. Para isso, podemos utilizar como estratégia uma almofadinha ou outro recurso como definidor do momento da fala.

As orientações devem enfatizar que é preciso dar razões: dar e pedir razões é muito importante para a Educação para o Pensar. Seremos como repórteres “entrevistando” as crianças. É de fundamental importância perguntar o porquê de suas colocações ou pedirmos para explicarem suas motivações. Também devemos conversar sobre os avanços ou não das argumentações. Devem-se fazer perguntas, mas procurar atentar-se para o fato de que as crianças fazem muitas perguntas o tempo todo, mas geralmente sem reflexão a respeito do que é perguntado. Deve-se favorecer a aprendizagem dessa habilidade.



## 5. O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Para desenvolver esse plano de ação, torna-se importante apresentar, em linhas gerais, o desenvolvimento da linguagem segundo Vygotsky, já que este autor trabalha com uma perspectiva sociocultural e interacionista. Considera-se que a criança é o sujeito do seu conhecimento, que é construído na interação com o meio em que convive.

Vygotsky estruturou suas pesquisas na relação entre linguagem e pensamento. Para ele, a linguagem tem duas funções básicas: intercâmbio social e pensamento generalizante. Ela está a serviço do objetivo de comunicar, de interagir.

A linguagem é o meio pelo qual o homem se apresenta e se constitui no mundo. É a forma como ele se representa, encontra correspondência entre os mesmos, se interage. Dentro da perspectiva sociointeracionista, a linguagem tem um papel fundamental na constituição do sujeito, na forma em que ele interage com o mundo.

Dentro desse contexto, o fator histórico se junta ao cultural, pois os instrumentos que o homem usa, para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento, foram criados e modificados ao longo da história social da humanidade.

Vygotsky (1998) nos diz que a história da sociedade e o desenvolvimento do homem estão totalmente ligados, de forma que não seria possível separá-los. Desde que as crianças nascem, têm constante interação com os adultos, pois estes, naturalmente, procuram passar-lhes a sua maneira de se relacionar com o mundo. Elas usam da imitação como forma natural de reconhecimento e experimentação e, conseqüentemente, de aprendizagem. É nessa interação que os processos psicológicos mais complexos vão tomando forma.

Alguns estudiosos do tema, como BOCK, compartilham a ideia de que

a fala envolve os elementos referenciais, a conversação orientada pelo objeto, as expressões emocionais e outros tipos de fala social. Como a criança está cercada por adultos na família, a fala começa a adquirir traços demonstrativos, e ela começa a indicar o que está fazendo e de que está precisando. Após algum tempo, a criança, fazendo distinções para os outros com o auxílio da fala, começa a fazer distinções para si mesma. E a fala vai deixando de ser um meio para dirigir o comportamento dos outros e vai adquirindo a função de auto-direção. (BOCK, FURTADO E TEIXEIRA. 2005, p.109).

Sendo assim, o desenvolvimento é sustentado, principalmente, pelas interações de um sujeito com o outro, ou melhor, da criança com o adulto, ou entre eles mesmos. Com a linguagem, não poderia ser diferente: parte do social e, progressivamente, vai em direção ao individual. Vygotsky sinalizava, como outros estudiosos, que “a criança não é uma adulto em miniatura, assim como a sua mente não é a mente de um adulto em escala menor” (VYGOSTKY,1998, p.12).

Partindo da ideia de que a criança não é um adulto em tamanho menor, é importante destacar que sua estrutura mental, o seu desenvolvimento cognitivo e principalmente, o desenvolvimento da linguagem, são únicos e diferentes às do adulto.

Vygostky lida com o conceito de fala egocêntrica mencionando que

a fala interior do adulto representa o “pensar para si próprio”, muito mais do que adaptação social, isto é, desempenha a mesma função da fala egocêntrica nas crianças. Tem, também, as mesmas características estruturais: fora de contexto, seria incompreensível para os outros, uma vez que omite “mencionar” o que é “óbvio” para o “locutor”. Essas semelhanças levam-nos a admitir que, ao desaparecer de vista, a fala egocêntrica não se atrofia simplesmente, mas “se esconde”, isto é, transforma-se em fala interior. Nossa observação de que, na idade em que ocorre essa modificação, as crianças que estão passando por situações difíceis recorrem ora à fala egocêntrica, ora à reflexão silenciosa, indica que ambas podem ser funcionalmente equivalentes. É nossa hipótese de que os processos da fala interior se desenvolvem e se estabilizam aproximadamente no início da idade escolar, e que isso provoca a súbita diminuição da fala egocêntrica observada naquele estágio. (VYGOSTKY,1998, p. 20)

A fala egocêntrica apresenta um papel importante na transição da fala oral para a fala interior. Mais uma vez, o autor ressalta o papel da criança na evolução dos seus processos mentais e cognitivos. A partir das ações da criança, a fala egocêntrica vai, progressivamente, tornando-se capaz de planejar e resolver problemas, à medida que as atividades da criança se tornam mais complexas.

O fato da fala ser mais egocêntrica ou mais social depende não só da idade da criança, mas também das condições que a cercam. No momento em que a fala começa a servir ao intelecto, ocorre que os pensamentos começam a ser verbalizados. É quando as crianças desenvolvem, rapidamente, a oralidade, através da ampliação do vocabulário.

Percebe-se que a relação entre o pensamento e palavra é de interação e certo compartilhamento. Segundo Vygotsky (1989, p.156-157), “o pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir”, e

esse processo vai da parte para o todo. Quando a fala exterior é dominada pela criança, primeiramente, surge uma palavra, depois a criança passa a combinar duas a três palavras entre si, mais tarde, avança da construção de frases simples para as complexas e, finalmente, chega à fala coerente que engloba uma série de frases. O pensamento da criança deve encontrar expressão em uma palavra. À medida que o pensamento fica mais complexo, a criança necessitará de mais palavras e novas construções sintáticas.

O pensamento e a palavra não vêm de um único modelo. Em certo sentido, entre ambos existem mais diferenças do que semelhanças. A estrutura da fala não é um reflexo da estrutura do pensamento; é por isso que não se pode vestir as palavras com o pensamento, como se fosse uma peça de vestuário. O pensamento passa por muitas transformações até transformar-se em fala. (VYGOSTKY,1998, p.158)

O mais interessante é o fato de que a relação entre fala e pensamento não é linear. É o que se percebe durante as rodas, quando a criança – ou mesmo o adulto – não consegue expressar com clareza o que se quis dizer. A diferenciação dos significados das palavras na fala e consciência da criança tem relação direta com a capacidade que tem uma criança de se comunicar por meio da linguagem. Isso depende da interação da mesma nos vários cenários sociais tais como: família, escola e outros grupos sociais que a criança participa.

Vygostky (1998, p.162) nos diz que, para um maior entendimento da relação entre pensamento e palavra, é necessária a compreensão da natureza psicológica da fala interior. À medida que a criança se desenvolve, ficam mais marcantes as características da fala egocêntrica. Nas crianças menores, as falas egocêntrica e social são similares, entretanto, ao passo que a criança cresce, as duas se tornam totalmente diferentes em estrutura e função.

Os resultados de nossos experimentos indicam que a função da fala egocêntrica é semelhante à da fala interior: não se limita a acompanhar a atividade da criança; está a serviço da orientação mental, da compreensão consciente; ajuda a superar dificuldades; é uma fala para si mesmo, íntima e convenientemente relacionada com o pensamento da criança. (VYGOSTKY,1998, p 166)

Segundo Vygostky (1998), é importante diferenciar o diálogo do monólogo. Enquanto a escrita e a fala interior representam o monólogo, a fala oral, em sua maioria, representa o diálogo. Isso significa que a fala interior tem sua origem na diferença entre a fala egocêntrica e a fala social primária da criança.

Os estudos de Vygotsky (1998) sinalizam que a fala interior do adulto equivale ao pensar por si mesmo e tem a mesma função da fala egocêntrica da criança, pois ela depende do contexto para que possa ser compreendida. A fala interior não deve ser considerada como “o aspecto interior da fala exterior – é uma função em si própria. Continua a ser fala, isto é, pensamento ligado por palavras. (...) É, em uma grande parte, um pensamento que expressa significados puros”. A relação entre o pensamento e a fala não encontra uma correspondência rígida entre suas unidades. Os dois processos não são idênticos. Ambos apresentam uma estrutura própria e a transição do pensamento para a fala não é uma coisa fácil. Para compreender a fala de outra pessoa, não basta somente entender as suas palavras – é necessário compreender o seu pensamento. E também que conheçamos a sua motivação. (VYGOSTKY,1998, p. 185)

Segundo Vygotsky (1998, p.189), independente das interpretações que lhe tenham sido dadas, as relações entre o pensamento e a palavra sempre foram consideradas como constantes, lineares e definitivamente estabelecidas. Entretanto, ao contrário do que se pensa, as relações frágeis e inconstantes entre esses processos que surgem no decorrer do desenvolvimento do pensamento verbal.

Somente uma teoria histórica da fala interior pode lidar com esse problema imenso e complexo. A relação entre pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica. (...) A palavra não foi o princípio – a ação já existia antes dela; a palavra não é o final do desenvolvimento, o coroamento da ação. (VYGOSTKY,1998, p. 190)

Para Vygotsky (1998), como já foi falado, não há aprendizagem sem relações sociais. Ele nos mostra que não há um desenvolvimento pronto e previsto dentro de nós que vai se atualizando conforme o tempo passa. Este é um processo, em que estão incluídos a maturação do organismo, o contato com a cultura produzida pela humanidade e as relações sociais que permitem a aprendizagem. Entre o

desenvolvimento e as possibilidades de aprendizagem, há uma estreita relação. Enquanto há um desenvolvimento atual da criança, também existe um desenvolvimento potencial que pode ser calculado com um desafio, ou seja, a partir daquilo que a criança é capaz de realizar com a ajuda de um adulto, num certo momento, e que realizará sozinha mais tarde. Esta capacidade potencial é mais ou menos atualizável durante uma interação. Assim sendo, a aprendizagem se torna um fator de desenvolvimento. Ou seja, Vygostky formulou o conceito de zona de desenvolvimento proximal que é a distância entre o desenvolvimento real, aquilo que o sujeito já sabe e aquilo que ele pode fazer com a ajuda de alguém mais experiente.

Vygostky nos apresenta, de uma maneira concisa, em suas teorias, que a criança é o sujeito de seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, e que eles acontecem a partir das interações sociais, o que é fundamental para compreender as rodas filosóficas nas rodas de conversa na educação infantil.

## **6. OBJETIVO GERAL**

Investigar como as crianças se posicionam durante as rodas de conversas de cunho filosófico e identificar as implicações para o desenvolvimento da oralidade, a partir de propostas de atividades, baseadas na Filosofia para Crianças.

### **Objetivos Específicos**

- Reconhecer o posicionamento das crianças em uma roda filosófica e identificar suas concepções sobre o tema filosófico trabalhado.
- Compreender como as crianças se interagem durante as rodas de conversa.
- Analisar as rodas de conversa, percebendo os possíveis avanços e dificuldades encontradas pelas crianças e pelo professor.

## 7. ETAPAS DO TRABALHO

Para a realização do projeto, primeiramente, realizei uma pesquisa bibliográfica do assunto, fazendo estudos na linha da linguagem, buscando compreender como se dá o desenvolvimento da linguagem na criança.

O projeto foi iniciado em agosto do segundo semestre de 2011, com uma turma com crianças de cinco a seis anos, até o primeiro semestre de 2012, com outra turma da mesma idade. Ou seja, o estudo envolveu duas turmas da educação Infantil com crianças entre cinco e seis anos, sendo que cada turma desenvolveu o projeto durante um semestre letivo.

Foi realizado da UMEI Padre Tarcísio, localizada no bairro Serra, que atende crianças do berçário a 5-6 anos de idade. Geralmente, são crianças que estão em situação de vulnerabilidade social.

A metodologia utilizada para a realização desse plano de ação foi vinculada às orientações que constam na proposta da “Filosofia para Criança” de Ronald Reed (1996), já explicitada anteriormente.

Esse plano de ação foi desenvolvido durante um semestre em cada turma, sendo que cada atividade envolvia três fases distintas.

A primeira etapa foi o planejamento da aula e seleção do tema. Foi realizado um diagnóstico do grupo, a partir das minhas observações e interações do grupo. Assim, busquei analisar quais seriam as demandas e expectativas de cada turma.

Nessa primeira fase, a maior dificuldade foi realizar um diagnóstico que captasse justamente essas demandas do grupo. Um dos critérios foi conversar com as crianças sobre o tema, a fim de que se pudesse perceber como elas se comportavam nas rodas de conversa.

Pretendia trabalhar o desenvolvimento da oralidade, a postura em uma roda, o falar e o ouvir o outro, o saber se colocar e respeitar as opiniões dos colegas, etc.

Para cada grupo, selecionei alguns temas de acordo com a avaliação diagnóstica. Para a turma de 2011, foram selecionados os seguintes temas: mudanças em casa, diferenças, medo, “o que estou sentindo hoje e por quê?”.

Já no grupo de 2012, como demonstrava ser um grupo mais tranquilo e concentrado, optei por trabalhar com o livro “Rebeca”, de Ronald Reed (1996), que relata a trajetória de uma menina chamada Rebeca, apresentando um pouco de

sua vida e de seus pensamentos por capítulos, como se fosse uma novela. Selecionei, para a primeira roda, a “dinâmica do barbante”, depois conversamos sobre as preferências de cada um e, para a segunda, o primeiro capítulo do livro “Rebeca”.

A segunda fase consistiu-se na realização das rodas de conversa filosóficas. Antes de iniciarmos as rodas, apresentei a proposta da “Filosofia para crianças”/“Educação para o Pensar”, de Ronald Reed (1996), para as crianças, depois conversamos sobre como seria uma discussão filosófica e estabelecemos as regras ou combinados da mesma. Também selecionamos os objetos que seriam os “mediadores” do processo. No caso, após uma pequena discussão, ficou definido que só poderia falar quem estivesse com a *almofadinha* ou com o *microfone*. A roda só se iniciou depois de estabelecidas todas essas condições.

A primeira roda foi bem elementar, as crianças ainda apresentavam certas dificuldades em lidar com as ideias do outro, esperar a vez de falar e ouvir as ideias dos colegas. Mas, no geral, as crianças deram conta de participar de maneira significativa.

Durante o plano de ação, nessa segunda etapa, foram realizadas várias rodas de conversa, com temas e situações diferentes.

A terceira etapa foi a de avaliação do plano pelo professor e pelas crianças. Essa avaliação foi realizada de diferentes formas.

Uma das maneiras foi fazer questionamentos sobre o interesse em participar ou não da roda, os aspectos que gostaram e não gostaram, apresentando suas justificativas.

Outra forma utilizada foi o uso de fantoches com carinhas felizes e tristes. As crianças deveriam escolher qual fantoche representava melhor seu sentimento e opinião diante da roda realizada. Cada criança, caso quisesse, pegava um fantoche de fisionomia satisfeita ou não satisfeita e mostrava para o grupo.

O trabalho também foi avaliado da seguinte forma: coletivamente, elas manifestavam sua opinião, fazendo com o polegar o sinal de sim (para cima) ou de não (polegar para baixo).

A minha avaliação foi realizada na presença deles, levantando os pontos positivos e negativos de cada roda. Posteriormente, avaliava o meu planejamento, traçando novos passos, ponderando se eu tinha conseguido atingir os objetivos propostos ou não.



Foram utilizados vários instrumentos para registrar o trabalho tais como: gravação, observação, transcrição das falas das crianças, análise dos planejamentos existentes no livro, análise das atividades e registros realizados pelas crianças e fotografia. O uso desses recursos possibilitou avaliar, de maneira mais completa, o trabalho realizado e definir outras estratégias para a continuidade desse plano de ação.

## **8. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

### **8.1 AS RODAS DE CONVERSAS FILOSÓFICAS COM A TURMA DE 2011**

No ano de 2011, trabalhei com vinte e cinco crianças de cinco para seis anos de idade. Eram crianças alegres, falantes e muito animadas. Mas a característica que mais chamava a atenção era a vontade de aprender, de conhecer de experimentar a vida. E isso foi muito importante para o trabalho realizado durante todo o ano.

Como o grupo estava junto a mais ou menos três anos, com alguns acréscimos de alunos novatos ou remanejados, a interação funcionava de uma maneira muito tranquila. Apesar de conflitos comuns da idade, raras eram as intervenções mais efetivas em relação à resolução dos mesmos. Estes, em boa parte das vezes, eram resolvidos através da conversa.

No geral, interagiam bem com as regras e os combinados, mas, como qualquer grupo de crianças, burlavam alguns. Umhas crianças mais, outras menos e outras nenhuns. Sempre lembrávamos juntos os combinados, e as próprias crianças cobravam das que não davam conta.

Em relação à linguagem corporal, todas se expressavam com clareza, mas a oralidade apresentava níveis diversos de aluno para aluno. Enquanto alguns se expressavam oralmente de uma maneira clara e concisa, com um vocabulário rico, outros se comunicavam de uma maneira simplista, com um vocabulário comum.

Durante o ano de 2011, realizamos, periodicamente, rodas de cunho filosófico, com o objetivo de discutirmos temas demandados pelas crianças. A partir de outubro de 2011, houve uma sistematização maior dessas rodas com registros das crianças. Utilizamos o tempo de três meses para a observação. Houve registros individuais e coletivos. Apresentei temas variados, de acordo com a demanda do grupo, tais como: medo, diferença, emoções.

Abaixo, relato uma roda considerada importante pelo grupo e que representa um bom exemplo do trabalho.

## Roda do dia 19/10/2011 - Tapete das emoções

CRIANÇAS <sup>1</sup>	SENTIMENTO DO DIA ESCOLHIDO PELAS CRIANÇAS	JUSTIFICATIVAS
Alice	Feliz	"Por que meu pai me deu dinheiro."
Adam	Feliz	"Por que minha mãe irá comprar um joguinho."
Bruno	Feliz	"Por que meu pai me deu um playstation."
Celso	Feliz	"Por que meu pai vai comprar uma moto."
Fernanda	Feliz	"Por que minha mãe me levou ao shopping para trocar um brinquedo."
Gabriela	Feliz	Não quis responder.
Isabel	Feliz	"Por que irei dormir na casa da minha tia."
Juliana	Feliz	"Por que meu pai me deu uma piscina."
José	Feliz	"Por que minha mãe me levou pra nadar."
Katlin	Feliz	"Por que minha mãe me deu um beijo."
kaique	Triste	"Por que minha mãe me bateu; eu estava fazendo gracinha."
Luis	Feliz	"Por que brinquei com meu irmão."
Leila	Feliz	"Por que minha mãe me levou ao shopping."
Luciana	Feliz	"Por que minha mãe me levou a Praça da Estação."
Luan	Triste	"Por que meu pai me mordeu."
Magna	Feliz	"Por que eu brinquei de boneca."
Nélio	Feliz	"Por que minha mãe não comprou..."
Paulo	Feliz	"Por que brinco com meu pai."
Rafaela	Feliz	"Por que minha mãe me levou ao Parque das Mangabeiras."
Rafaele	Feliz	"Por que minha tia nasceu hoje."
Renata	Feliz	"O que aconteceu? Nada."
Reinaldo	Feliz	"Por que meu pai me levou ao parque."
Tomáz	Feliz	

Esse dia foi muito interessante, pois quase todas as crianças se manifestaram. Já havíamos trabalhado em rodas anteriores alguns temas incluindo: "mudanças em casa", "todo mundo tem família", "somos todos diferentes" e também "o medo", em que conversamos sobre "os medos" de cada um e as possíveis soluções.

Chegou então o momento de conversarmos um pouco a respeito dos sentimentos.

Fizemos uma roda de conversa sobre o tema. Conversamos sobre o que sentimos quando ficamos tristes, alegres, zangados e quais os motivos. As crianças expuseram sua opinião falando, por exemplo: "eu choro quando fico triste ou com raiva", e ficaram à vontade para apresentar ou não sua opinião. Nesse momento, quase todo o grupo quis falar. Então, pegamos os quatro tapetes confeccionados pelo grupo, cada um com uma expressão: tristeza, alegria, raiva ou curiosidade, e

<sup>1</sup> Os nomes utilizados são fictícios, a fim de preservar a identidade das crianças que participaram do trabalho.

colocamos no chão. Cada criança, seguindo o sentido horário da roda, foi levantando-se e assentando-se no tapete que mais caracterizava o que ele estava sentindo naquele momento. Acredito que as crianças foram, de certa forma, autônomas ao escolherem o tapete que explicitava melhor o que estavam sentindo, inclusive quando se justificavam.

## **8.2 RODAS DE CONVERSAS FILOSÓFICAS COM A TURMA DE 2012**

Já no ano de 2012, trabalhei com vinte e duas crianças de cinco para seis anos de idade. Eram crianças alegres e tranquilas. Como a minha turma anterior, apresentou constante curiosidade e vontade de aprender e descobrir.

O grupo inicial continha, mais ou menos, doze alunos e estava junto já há três anos. Em 2012, entraram várias crianças novatas ou vindas do turno da tarde. O acolhimento e a integração funcionaram também de uma maneira muito tranquila. Os conflitos mais sérios eram raros. Intervenções mais efetivas em brincadeiras que machucam também foram raras. Esse grupo, no geral, também conseguiu resolver os conflitos através da conversa.

No geral, interagiam bem com as regras e combinados. Com algumas exceções, apresentavam maturidade. Um ou outro burlava alguns, entretanto, apresentavam o entendimento do “erro” e conseguiam refletir sobre o que fizeram.

Em relação à linguagem corporal, todas se expressavam com clareza, mas a oralidade apresentava níveis diversos de aluno para aluno. Enquanto alguns se apresentavam de uma maneira clara e concisa, com um vocabulário rico, outros se expressavam de uma maneira simplista, com um vocabulário comum.

Assim como em 2011, realizamos, periodicamente, rodas de cunho filosófico, com o objetivo de discutirmos temas demandados pelas crianças. Também houve registros e sistematizações de acordo com a demanda do grupo. Entretanto, desta vez, diferentemente da roda de 2011, mas respeitando o mesmo princípio, selecionei os temas, tendo por base o “Livro da Rebeca”, do curso de filosofia para crianças.

Iniciamos o ano de 2012 e, até maio, continuamos com as observações. Ao final do projeto, foi elaborado um gráfico como os posicionamentos das crianças.

CRIANÇA <sup>2</sup>	O QUE MAIS GOSTO DE FAZER
Adriano	“Viajar.”
Ana Carolina	“Ir ao clube.”
Ana Célia	“Ir à casa da minha avó.”
Carlos	“Andar de moto.”
Cibele	“Ir à praia.”
Danilo	“Ir ao Parque Municipal.”
Emmanuel	“Ir ao zoológico.”
Eduardo	“Brincar em casa.”
Erika	“Ir ao zoológico.”
Gustavo	“Brincar.”
Gisele	“Ir à praia.”
Gabriela	“Ir ao parque.”
Josias	“Passear no parque.”
Juliane	“Viajar para a casa da minha prima.”
Kevin	“Ir à praia.”
Natália	“Ir à praia.”
Wagner	“Brincar em casa.”
Ygor	“Brincar com meu amigo Gabriel.”

Essa foi a primeira roda filosófica do ano de 2012. Primeiramente, assentamo-nos em roda e, como foi descrito acima, relembramos os combinados da roda filosófica. Então, propus ao grupo fazermos uma brincadeira que foi a “dinâmica do barbante”, em que cada colega iria passar o barbante para um amigo (sempre segurando uma das pontas do barbante com uma das mãos, enquanto o colega segurava a outra ponta). Com várias intervenções, inclusive ajudando as crianças a passarem e segurarem o barbante, acredito que as crianças se divertiram, já que sorriam, riam e demonstravam concentração e entusiasmo ao escolher um colega e passar-lhe o barbante. Conversamos sobre o que acharam e intervimos, falando sobre como era bom estarmos todos juntos, ajudando uns aos outros. As crianças concordaram e então passamos para a etapa seguinte.

Peguei o microfone gigante, confeccionado pelo grupo, e então propus que contássemos, uns para os outros, o que mais gostávamos de fazer. Cada criança presente relatou sua atividade predileta e percebi que, apesar de alguns se apoiarem na fala do outro para colocarem sua preferência, no geral, houve uma

<sup>2</sup> Os nomes utilizados são fictícios, a fim de preservar a identidade das crianças que participaram do trabalho.

certa independência, principalmente pelo relato detalhado de alguns. Fizemos uma avaliação final com o grupo, e as crianças disseram que a atividade foi boa.

Roda Filosófica feita no dia 16 de abril, após a leitura do capítulo 1, do livro Rebeca. Tema da discussão: amizade. Foram feitas perguntas pela professora, segundo orientações.

Crianças <sup>3</sup>	O que é ser amigo?	É bom ter amigos?	Você tem amigos?	Você tem um melhor amigo(a)? Quem?	Como vc trata seus amigos?
Ana Célia	Brincar.	Sim.	Sim.	Danilo.	Bem. Tem que conversar e abraçar.
Danilo	Brincar na rua.	Sim.	Sim.	Josias.	Bem.
Emmanuel	Brincar.	Sim.	Sim.	Josias.	Bem.
Erika	Não se manifestou.	Sim.	Sim.	Gabrielle.	Bem.
Gustavo	Brincar.	Sim.	Sim.	Arthur.	Bem.
Gisele	Brincar de boneca.	Sim.	Sim.	Ana Célia.	Bem. Tem que pedir desculpas e se divertir.
Gabriela	Brincar.	Sim.	Sim.	Gabrielle.	Bem tem que chamar para brincar.
Josias	Brincar na rua.	Sim.	Sim.	Kelvy.	Bem.
Juliane	Brincar.	Sim.	Sim.	Gabriela.	Bem. Tem que pedir desculpas.
Kevin	Brincar de pega-pega.	Sim.	Sim.	Danilo.	Bem.

Essa foi a segunda roda filosófica do ano de 2012. Assentamo-nos em roda e, novamente, relembramos os combinados da roda filosófica. Então apresentei a “Rebeca” às crianças, explicando que aquele livro contava a história da vida dela (já havia falado dela anteriormente). Perguntei às crianças se elas gostariam de conhecê-la. Eles ficaram muito animados. Conte o primeiro capítulo do livro que falava, dentre outras coisas, sobre onde morava e de sua amizade com um menino de nome Beto. O livro da Rebeca é muito interessante, já que o professor pode escolher o enfoque que quer dar. Então, após a leitura, perguntei se gostaram de

<sup>3</sup> Os nomes utilizados são fictícios, a fim de preservar a identidade das crianças que participaram do trabalho.

conhecer aquela menina e o que acharam interessante. Uns falaram que foi o fato de que ela estava de costas, outros que, na casa da Rebeca, tinha uma casa de árvores no quintal. Uma aluna observou que ela tinha a mesma idade de Rebeca.

A partir deste diálogo inicial, conversamos sobre o tema escolhido por mim: a amizade. Fiz as perguntas relatadas acima e as crianças foram respondendo. Somente uma não se manifestou. As perguntas foram ficando mais complexas e fiz algumas intervenções. Percebi a abstração do conceito da palavra “amizade”, pela fala das crianças e de sua interpretação ainda simples. Entretanto, também percebi como gostaram de falar quem era seu ou sua melhor amigo(a), olhando para o colega e rindo. Foi um momento de interação e afetividade entre as crianças.

Fizemos uma avaliação final com o grupo, na qual cada criança por vez escolheu pegar e mostrar ao grupo ou uma carinha feliz (sinal que gostou) ou uma carinha triste (não gostou). Todas falaram que gostaram.

## 9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi muito gratificante o desafio de introduzir a filosofia nestas duas turmas. A cada ano, apesar da mudança de salas, sinto-me engajada e motivada, percebendo mudanças sutis ou mais marcantes no comportamento dos alunos. Cada criança apresenta sua individualidade e seu ritmo de aprendizagem e de interação.

A reflexão que faço aqui é de caráter geral, apresentando alguns itens de avanços observados. Superficialmente, as crianças observadas, até mesmo pelo pouco tempo de trabalho desenvolvido, avançaram – umas mais e outras menos. Entretanto, o que mais importa e ficou marcado para mim como mediadora é que todas, cada uma a seu modo, apresentaram mudanças significativas em algum aspecto: na oralidade, na postura em roda, na exposição da opinião, no diálogo.

A possibilidade de falar, dentro de vários assuntos tratados, dando sua opinião e sendo ouvida, possibilitou o desenvolvimento de uma maior confiança nas crianças. À medida que as crianças verbalizaram e deram vazão às suas angústias, dúvidas ou inseguranças, começaram a pensar em que palavras usar. Em um primeiro momento, foram colocadas palavras simples que eram ditas sem reflexão. Entretanto, aos poucos, houve avanços na oralidade, já que as palavras se tornaram parte de um conjunto mais complexo de frases, com o fim de expressar e tornar clara a comunicação (mesmo que inconsciente).

Ter a oportunidade de dialogar uns com os outros, mesmo com a opinião da professora intervindo, foi outro ganho. Refletir sobre assuntos que incomodam ou mesmo são desconhecidos foi interessante para o exercício da reflexão.

Por fim, o fato das crianças estarem inseridas em uma roda, conversando a respeito de vários assuntos, cuja complexidade se intensificava, à medida que se ampliava a maturidade do grupo, foi fundamental para o desenvolvimento de sua autonomia e sua autoafirmação.



## 10. REFERÊNCIAS

BOCK, Ana M. B., FURTADO, O., TEIXEIRA, M. de L. T.; *Psicologias: Uma introdução ao estudo de psicologia*. p. 98-110. , 13 ed., São Paulo: Saraiva, 2002.

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1979.

GODOY, Bete. Roda de conversa. (2010) Disponível em: <http://paraalmdocuidar-educacaoinfantil.blogspot.com.br/2010/10/roda-de-conversa.html>. Acesso em out 2011.

HASHIMOTO, Cecília Lacoconi. A hora da roda e sua contribuição para o desenvolvimento infantil. (2010) Disponível em: <http://www.ceciliaiacoponi.com/ahoradaroda.htm>. Acesso em jun 2011.

KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LEMLE, Miriam. *As capacidades necessárias para a alfabetização*. In: LEMLE, M. Guia Teórico do alfabetizador. SP: Ática, 1998.

MARCUSCHI, Luiz. DIONÍSIO, Ângela Paiva. *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MENDEL, Sylvia J. Hambuguer. *Rebeca: manual de Instruções*. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1996.

REED, R. Rebeca/Ronald Reed. *Trad. Equipe do Centro Brasileiro de Filosofia para crianças*. São Paulo: Difusão de Educação e Cultura, 1996.

SOARES, Magda e BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Alfabetização e letramento: caderno do professor*. Coleção Alfabetização e Letramento. Belo Horizonte; Ceale/Fae/UFMG, 2005. 64 p.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. *Revista Brasileira de Educação*, n.25, 2004.17 p.

SOARES, Magda. *As muitas facetas da alfabetização*. In: Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. *O que é letramento e alfabetização*. In: Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TAILLE, Yves de L., OLIVEIRA, M. K., DANTAS, H., *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. p. 23-36.

UNICEF. Indicadores da qualidade em Educação. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/indicadores/>. Acesso em marco de 2011.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. Secretaria de Educação. *Proposições curriculares educação*. Rede Municipal de Educação e Creches conveniadas com a PBH. Belo Horizonte: 2009.

## 11. ANEXOS

### ANEXO 1. Fotos das rodas filosóficas realizadas em 2011



Roda filosófica 2011



Roda filosófica 2011



Roda filosófica 2011



Tapete das Emoções 2011



Tapete das Emoções 2011

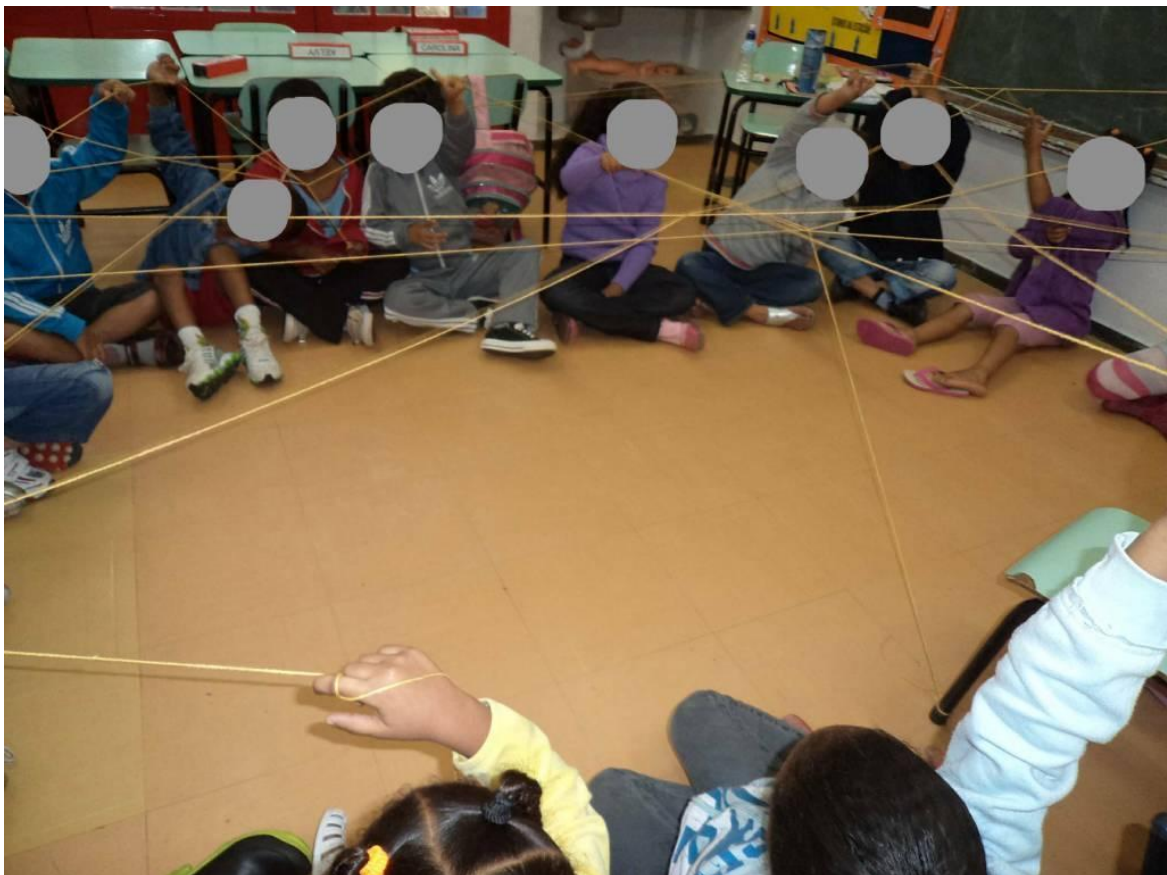
## ANEXO 2. Fotos das rodas filosóficas realizadas em 2012



Roda filosófica 2012



Roda filosófica 2012



Roda filosófica 2012