



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

GELVANE NICOLE GUARDA
TATIANE NICARETTA LUZ

VOZES SILENCIADAS NA SALA DE AULA:
A IMPORTÂNCIA DA DIALOGICIDADE NA PRÁTICA EDUCATIVA

CHAPECÓ
2017

GELVANE NICOLE GUARDA

TATIANE NICARETTA LUZ

**VOZES SILENCIADAS NA SALA DE AULA:
A IMPORTÂNCIA DA DIALOGICIDADE NA PRÁTICA EDUCATIVA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Chapecó, como requisito para obtenção do título de Pedagoga.

Orientadora: Prof.^a Me. Lisaura Maria Beltrame

CHAPECÓ

2017

PROGRAD/DBIB - Divisão de Bibliotecas

Luz, Gelvane Nicole Guarda. Tatiane Nicaretta
VOZES SILENCIADAS NA SALA DE AULA: A IMPORTÂNCIA DA
DIALOGICIDADE NA PRÁTICA EDUCATIVA/ Gelvane Nicole
Guarda. Tatiane Nicaretta Luz. -- 2017.
24 f.

Orientadora: Me. Lisaura Maria Beltrame .
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Pedagogia , Chapecó, SC, 2017.

1. Vozes Silenciadas. 2. Práticas Educativas. 3.
Diálogo. 4. Paulo Freire. Lev S. Vygotsky. Mikhail
Bakhtin. I. , Me. Lisaura Maria Beltrame, orient. II.
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

**GELVANE NICOLE GUARDA
TATIANE NICARETTA LUZ**

**VOZES SILENCIADAS NA SALA DE AULA:
A IMPORTÂNCIA DA DIALOGICIDADE NA PRÁTICA EDUCATIVA**

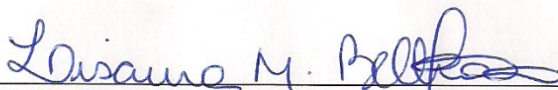
Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciado em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Orientadora: Prof.^a Lisaura Maria Beltrame.

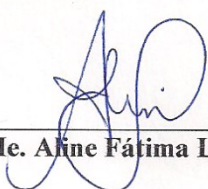
Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em:

12 / 07 / 2017

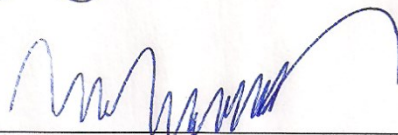
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Me. Lisaura Maria Beltrame – Orientadora - UFFS



Prof.^a Me. Aline Fátima Lazarotto – UNOCHAPECÓ



Prof. Dr Otto João Petry - UFFS

**VOZES SILENCIADAS NA SALA DE AULA:
A IMPORTÂNCIA DA DIALOGICIDADE NA PRÁTICA EDUCATIVA**

Gelvane Nicole Guarda¹ - UFFS

Tatiane Nicaretta Luz² - UFFS

RESUMO

A Pedagogia em questão defende o diálogo como recurso indispensável no processo de ensino-aprendizagem. Este artigo de conclusão de curso apresenta a interlocução de teóricos que valorizam o diálogo ao postularem a linguagem como um instrumento de mediação, por meio do qual se instituem as interações humanas e as situações de aprendizagem. Ao relacionar as ideias de Bakhtin, Vygotsky e Freire, encontramos apoio teórico para uma prática que se sustenta na busca do diálogo em sala de aula, favorecendo a reorganização de práticas pedagógicas e desta forma compreender, através das interações dialógicas entre as crianças e seus pares, a importância do dialogismo. A relevância deste estudo encontra-se na indicação de que a criança é protagonista da infância, apontando para a necessidade da escola reconhecer a infância e as crianças como interlocutores conscientes de sua posição no mundo. Procuramos apresentar como o diálogo se apresenta para eles na construção da aprendizagem, da autonomia e da subjetividade de cada um e principalmente como fonte de escuta. Diante das análises feitas, com os subsídios teóricos acima citados, concluímos que só é possível envolver a criança no processo de ensino-aprendizagem se ela se sentir como parte desse processo. A criança deve ser vista como o foco central, ou seja, uma educação que considere a criança como sujeito capaz e detentor de direitos.

Palavras-chave: Diálogo. Vozes silenciadas. Prática educativa.

ABSTRACT:

The Pedagogy in question advocates dialogue as an indispensable resource in the teaching-learning process. This concluding article presents the interlocution of theorists who value dialogue by postulating language as an instrument of mediation, through which human interactions and learning situations are instituted. By relating the ideas of Bakhtin, Vygotsky and Freire, we find theoretical support for a practice that is based on the pursuit of dialogue in the classroom, favoring the reorganization of pedagogical practices and, in this way understanding, through the dialogical interactions between children and their peers, the importance of dialogism. The relevance of this study lies in the indication that the child is the protagonist of childhood, pointing to the school's need to recognize childhood and children as interlocutors aware of their position in the world. We've tried to show how the dialogue presents itself to them in the construction of learning, autonomy and subjectivity of each one and mainly as a source of listening. In view of the analyzes made, with the theoretical subsidies mentioned

¹ Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus* Chapecó. *E-mail*: <gerguarda@hotmail.com>.

² Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *Campus* Chapecó. *E-mail*: <tatianentt@hotmail.com>.

above, we conclude that it is only possible to involve the child in the process of teaching learning if she feels as part of this process. The child should be seen as the central focus, that is, an education, which considers the child as capable and rights-holder.

Keywords: Dialogue. Silenced voices. Educational practice.

RESUMEN:

La Pedagogía en cuestión defiende el diálogo como recurso indispensable en el proceso de enseñanza / aprendizaje. Este artículo de conclusión de curso presenta la interlocución de teóricos que valoran el diálogo al postular del lenguaje como un instrumento de mediación, por medio del cual se instituyen las interacciones humanas y las situaciones de aprendizaje. Al relacionar las ideas de Bakhtin, Vygotsky y Freire, encontramos apoyo teórico para una práctica que se sustenta en la búsqueda del diálogo en el aula, favoreciendo la reorganización de prácticas pedagógicas y de esta forma comprender, a través de las interacciones dialógicas entre los niños y sus parejas, la importancia del diálogo. La relevancia de este estudio se encuentra en la indicación de que el niño es protagonista de la infancia, apuntando a la necesidad de la escuela reconocer la infancia y los niños como interlocutores conscientes de su posición en el mundo. Se busca presentar cómo el diálogo se presenta para ellos en la construcción del aprendizaje, de la autonomía y de la subjetividad de cada uno y principalmente como fuente de escucha. Ante los análisis realizados, con los subsidios teóricos arriba citados, concluimos que sólo es posible, involucrar al niño en el proceso de enseñanza aprendizaje, si se siente como parte de ese proceso. El niño debe ser visto como el foco central, es decir, una educación, que considere al niño como sujeto capaz y poseedor de derechos.

Palabras clave: Diálogo. Voces silenciadas. Práctica educativa

Introdução

“[...] o diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho, pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial [...]” (FREIRE, 1980, p. 82-83).

A escola é um local de interação, um lugar onde pessoas se encontram, onde se transformam e transformam o mundo. Levando em conta a capacidade e a necessidade dos seres humanos de se aproximarem, de estabelecerem comunicação e significações, o diálogo é compreendido como essencial nesse processo de humanização e de construção de conhecimento. A escola nos permite a experiência de aproximação com o outro, cria uma

comunhão, uma interação, em que impera a espontaneidade das perguntas e respostas. O outro é tão importante quanto o eu, apesar do ideal de perfeição ser considerado utópico¹, acreditamos que a escola da qual nossas crianças tem direitos, deve existir em nossos objetivos, para que tenhamos no horizonte algo que nos impulse a alcançá-la.

Este artigo originou-se em experiências vivenciadas nos estágios que ocorreram durante o período de graduação. Durante esses estágios, observamos a dificuldade de entendimento, diálogo e de escuta em relação às crianças. A partir dessas experiências, voltamos a nossa atenção como educadoras, buscando fazer o movimento de diálogo/escuta para com as crianças.

O desenvolvimento deste estudo foi fundamentado nos autores Vygotsky, Freire e Bakhtin, na perspectiva de discutir uma educação baseada nas interações sociais e no diálogo. Esses autores atribuem ao social, papel relevante e fundamental na estruturação do sujeito e da linguagem.

Neste artigo, destacamos a necessidade de considerar a criança como ator social e como sujeito histórico-cultural nos diferentes espaços. Há, também, a importância de as crianças serem vistas como sujeitos, ativos socialmente, principalmente na área da educação. Isso porque são elas que experienciam as práticas educativas, que vivenciam, diariamente, as relações em sala de aula. Diante disso, precisam ser consideradas suas singularidades, sua maneira de ver e compreender o mundo, pondo-se a escuta de suas vozes, quase sempre caladas. Enfatizamos que o presente artigo não tem o objetivo de criticar os educadores que estão em sala de aula, e sim de destacar a importância da educação baseada na dialogicidade. Além de, analisar qual a importância do diálogo na ação educativa? E qual o papel do educador, na construção de uma sociedade que respeite a cultura infantil?

O presente trabalho, é uma pesquisa qualitativa, que segundo Richardson (1989, p. 30) “[...] considera-se como qualitativo descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais.” Com base nessas premissas, o artigo foi estruturado em três momentos: no primeiro, destacamos a concepção da infância, sua história, leis e diretrizes. Procuramos mostrar a origem do conceito de infância, enquanto construção social. Trazemos um breve olhar sobre a história da infância e sua origem até a modernidade.

No segundo momento, discutiremos a importância do diálogo e das vozes infantis na prática educativa, explorando, assim, a importância do diálogo na construção do conhecimento, voltando-se, principalmente, para a relação educador e educando, com intuito de considerar a dialogicidade e escuta como parte fundamental para o ensino-aprendizagem.

No terceiro e último momento, são abordadas as vozes silenciadas na sala de aula: reflexões da prática vivenciada no estágio dos anos iniciais, evidenciamos os teóricos como Freire, Bakhtin e Vygotsky. Procuramos apresentar como o diálogo se apresenta para eles, na construção da aprendizagem, da autonomia e da subjetividade de cada um.

Infância: história, leis, diretrizes e sua concepção

A infância é, hoje, tema em várias áreas do conhecimento, e é motivo de discussão em diversos segmentos sociais, mas isso só foi possível devida às modificações ocorridas na sociedade, na forma de perceber a criança. Portanto, a infância é uma construção social que apresenta singularidades dependendo do grupo no qual a criança está inserida.

Contextualizando brevemente a história da infância, destacamos os estudos de Ariès, de modo que a infância como se concebe agora é uma invenção da modernidade, pois até o fim do século XII não havia essa mesma consciência da infância como temos nos dias atuais. No livro de Ariès (1981), publicado primeiramente na França, intitulado a *História social da infância e da família*, encontramos exemplos muito claros e até mesmo duros daquela realidade, da criança sem lugar, sem cuidado, sem nome, sem direitos ou sequer valor. Nasceram em número tão grande que a ideia de perder parte delas não gerava estranhamento, um dos possíveis motivos para que as pessoas não se apegassem, já que eram as altíssimas taxas de mortalidade. Existem registros na sociedade Oriental e na Europa Ocidental da normalidade da prática do abandono de recém-nascidos.

Ao tratar da concepção de infância, Ariès afirma que a sociedade medieval ignorava a criança. Ao referir-se à ausência das crianças na arte medieval, seu objeto de estudo, relaciona essa ausência a uma falta de lugar para a infância nesse contexto:

[...] o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. (ARIÈS, 1981, p. 156).

Na Idade Média, não havia separação entre crianças e adultos, logo que superavam a breve dependência da mãe, os que sobreviviam eram incluídos na vida adulta. Não se reconhecia a criança como alguém que necessitava de cuidados, trabalhavam como adultos, jogavam seus jogos, participavam de festas.

Segundo Ariès (1981) a representação da infância sagrada, através de menino Jesus e sua família, no século XIV, auxiliou na criação do sentimento de infância, as pessoas passaram a querer representar suas famílias da mesma forma. Passamos de um momento em que não existia ideia de infância, para paparicação, via-se criança como diversão do adulto, posteriormente a fase em que os moralistas acreditavam que era preciso disciplinar, racionalizar os costumes, conhecer a criança para corrigi-la. As mudanças no conceito de infância, que aconteceram no decorrer dos séculos, foram resultado de debates, estudos e transformações da estrutura social.

Segundo Arroyo (1994, p. 88), “[...] a infância não existe como categoria estática, como algo sempre igual. A infância é algo que está em permanente construção.” Sendo assim, à medida que os interesses da sociedade mudam, a infância também se modifica.

A Constituição de 1988, traz a criança como sujeito de direitos, e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, trazendo a educação infantil em destaque e a criança como cidadã. Em relação aos documentos norteadores da educação, temos o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998, [s.p.]), afirmando que “[...] as crianças possuem uma natureza singular, caracteriza-se como seres que sentem e pensam o mundo de uma forma própria.” Desse modo, durante o processo de construção do conhecimento, “[...] as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que procuram desvendar.” (BRASIL, 1998, [s.p.]). Diante disso, o conhecimento constituído pelas crianças “é fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação”.

Dentre os grandes avanços que aconteceram a favor da infância, os mais importantes foram a formulação de leis e diretrizes que garantem seus direitos. No Brasil, uma das leis mais importantes, no que se diz respeito à criança, é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. O ECA traz em seu texto, no Art. 2º, que se considera criança, para os efeitos desta Lei, “[...] a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idades.” (BRASIL, 1990, [s.p.]). O estatuto, apesar de não ter apoio unânime da sociedade, é considerado, pela maioria dos estudiosos, um marco extremamente positivo na afirmação da infância, dos direitos e deveres da criança, sendo ele internacionalmente reconhecido e elogiado, fomentando uma visão de infância totalmente diferente de séculos passados.

A Proposta Curricular de Santa Catarina, em concordância com os documentos citados anteriormente, orienta que:

[...] não se pode pensar em uma única infância, pois esta reflete as variações da cultura humana, sendo que numa mesma sociedade existem e são construídas diferentes infâncias. Esse é o resultado da variação das condições sociais em que as crianças vivem. A criança não é um ser isolado, ela se constitui nas relações sociais, nos mais diferentes tempos e espaços presentes em sua vida. E essas vivências e convivências culturais e sociais, dependem do tempo histórico em que se situam as crianças e mudam de cultura para cultura. (SANTA CATARINA, 2005, p. 51).

Diante disso, a prática cotidiana escolar deve ser estruturada pelo respeito e reconhecimento das características, que são inerentes e próprias da infância, em que as crianças são o foco.

O papel da criança como sujeito ativo deve ser valorizado, bem como sua posição no mundo, e as suas compreensões sobre o contexto em que vivem. Compreendendo a infância para além de uma simples fase da vida, consideramos que é nas relações com o mundo que a criança vai se constituindo um ser histórico-cultural, capaz de socializar, interagir e ampliar seus conhecimentos vivendo a sua infância. Sendo assim, a infância é um momento da vida que deve ser respeitado, essa tem suas singularidades e faz parte do desenvolvimento humano. A criança não deve ser simplesmente preparada para o futuro, e sim possibilitar que ela viva cada momento, cada fase.

Para Kramer (1999, p. 277) concebe-se que

[...] a concepção de criança e infância na qual acreditamos é a de que ela é um ser histórico, social e político, que encontra nos outros, parâmetros e informações que lhe permitem formular, questionar, construir e reconstruir espaços que a cercam. Apostamos numa concepção que não se fixa num único modelo, que está aberta à diversidade e à multiplicidade que são próprias do ser humano.

A atual concepção de infância coloca educadores e sociedade diante de um novo desafio, se a criança³ é sujeito, cidadão detentor de direitos e deveres, é preciso ouvir esse sujeito.

A importância do diálogo e das vozes infantis na prática educativa

Segundo o dicionário Aurélio (2002), “voz”, palavra com origem etimológica no latim *Vox, Vōcis*, significa produção de sons humanos, faculdade de falar, grito de queixa, protesto ou reclamação, direito de exprimir uma opinião. O fato do sujeito ter voz não significa que ele

³ Segundo o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, a criança “[...] é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca.” (BRASIL, 1998, p. 21).

é ouvido. Para podermos compreender as crianças é preciso ouvi-las, se pensarmos que tudo que é planejado para a criança parte do pensamento adultocêntrico, talvez isso explique a resistência em certas ocasiões da prática educativa.

Para Sarmiento (2007, p. 36):

A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo. Nessa ação estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância.

A criança tem sua própria interpretação de mundo, sente e vê de forma diferente do adulto, não é possível compreendê-la sem levar em conta suas peculiaridades. Quando impomos o padrão de pensamento adulto para as crianças, impedimos elas de trazerem algo diferente para a sociedade. Essa imposição acaba, por inúmeras vezes, perpetuando preconceitos e fortalecendo tabus. Isso é destacado por Arendt (2003, p. 57): “[...] além do papel de agentes no nível microssocial, as crianças também são importantes no nível macro-histórico, nos modos como sua participação e ação contribuem para trazer a novidade para as sociedades [...]”.

É evidente que a criança precisa se apropriar do conhecimento já produzido pelas gerações anteriores e suas culturas, mas isso não deve impedir os adultos de ouvirem a criança, de dar voz às suas angústias, alegrias e interpretações de mundo. Esse é o novo desafio da sociedade, principalmente dos educadores. Segundo James e Prout (1997, p. 8): “Uma primeira ideia seria tentar dar voz às crianças, considerando-as como pessoas a serem estudadas em seu próprio direito, negando a visão de que elas são depósitos dos ensinamentos dos adultos.”

Tornar a criança objeto de estudo, suas peculiaridades, seus direitos e deveres, ouvir e considerar o seu sentimento e entendimento de como as coisas se organizam. Somente quando as vozes infantis forem ouvidas, os seus direitos de cidadão⁴ estarão sendo respeitados.

Para Quinteiro (2002, p. 21), “[...] pouco se conhece sobre as culturas infantis, porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças [...]”. Quando negamos às crianças o direito de se expressar, de criar novas possibilidades, impedimos a sociedade de avançar, pois somente através das crianças alcançaremos o novo, somente o espírito criativo infantil tem a capacidade de quebrar as barreiras do que já está posto. Porém, é preciso se pôr a escuta dessas vozes, dar a elas força e importância.

⁴ Para Paulo Freire, cidadão significa “indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado” (FREIRE, 1993, [s.p.]).

A criança, com sua imaginação, pode vislumbrar para o mundo coisas que para os adultos são impossíveis, pois elas estão despidas de preconceitos e de ideias prontas. Os adultos, ao apresentarem o mundo à criança, impõem a visão preconceituosa ou a ideia de como as coisas devem ser. O pensamento adultocêntrico apresenta o mundo como fosse estático e imutável. Porém, isso é um erro, a sociedade é movimento constante, é construída por seus integrantes, somente as pessoas podem mudar o mundo, para que o mundo modifique as pessoas. Tal mudança somente será possível se aceitarmos a possibilidade de quem vem depois possa pensar e construir um mundo melhor, diferente do que conhecemos. O primeiro passo para que isso aconteça é dialogar com a criança.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil destacam que

[...] dentre os bens culturais que as crianças têm o direito a ter acesso está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e escrita, instrumentos básicos de expressão de ideias, sentimentos e imaginação. A aquisição da linguagem oral depende das possibilidades das crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas onde podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo. É um processo que precisa ser planejado e continuamente trabalhado. (BRASIL, 2009, p. 15).

Algumas situações podem ser propostas para o desenvolvimento da Linguagem Oral, como conversar com as crianças, propor brincadeiras com palavras e narrativas, ler e contar histórias. As atividades e brincadeiras levam em consideração as interações entre criança-criança e criança-adulto, entendendo que é na interação com o outro que as crianças têm a possibilidade de aprender, desenvolver, ampliar seu vocabulário e descobrir novos caminhos para o diálogo.

Segundo o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (1998),

[...] quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa. (BRASIL, 1998, p. 121).

Segundo Vygotsky (1991, p. 103), o pensamento e a fala são dois processos dependentes, “[...] ao longo da evolução do pensamento e da fala tem início uma conexão entre ambos, que depois se modifica e se desenvolve.” No desenvolvimento da linguagem, cabe aos educadores criar um ambiente seguro e estimulante, para que as crianças possam expressar-se em suas diversas modalidades. Nesse sentido, é preciso organizar os espaços e os tempos, de

modo a favorecer o desenvolvimento da linguagem oral, prevendo momentos em que as crianças possa conversar com seus pares, e com os adultos. Também é preciso vivenciar situações de comunicação real. Além disso, deve-se preparar ambientes aconchegantes para a leitura e contação de histórias, e situações de roda de conversa, em que as crianças possam confrontar pontos de vista, exercer a contrapalavra e resolver conflitos, numa prática dialógica e envolvente.

Ainda no *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (1998, p. 120-121):

[...] a linguagem oral possibilita comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais. Seu aprendizado acontece dentro de um contexto. As palavras só têm sentido em enunciados e textos que significam e são significados por situações. A linguagem não é apenas vocabulário, lista de palavras ou sentenças. É por meio do diálogo que a comunicação acontece. São os sujeitos em interações singulares que atribuem sentidos únicos às falas. A linguagem não é homogênea: há variedades de falas, diferenças nos graus de formalidade e nas convenções do que se pode e deve falar em determinadas situações comunicativas. Quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa.

Os diálogos das crianças nos revelam as diversas maneiras que elas têm de ver o mundo em que vivem, suas percepções dos acontecimentos, das pessoas e das coisas que estão a sua volta. Revelam as suas singularidades, que são resultado da cultura na qual a criança está inserida. Assim, a sociedade imprime as suas marcas na criança e a criança imprime as suas na sociedade em que vive, como sujeito social, histórico. Imprime seu jeito de sentir, ver e agir sobre o mundo. Isso tudo se faz transparecer na sua linguagem.

De acordo com o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, “[...] uma das formas de ampliar o universo discursivo das crianças é propiciar que conversem bastante, em situações organizadas para tal fim, como na roda de conversa ou em brincadeiras de faz-de-conta.” (BRASIL, 1998, p. 138). Na sequência, o documento afirma que:

[...] a roda de conversa é o momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. A participação na roda permite que as crianças aprendam a olhar e ouvir os amigos, trocando experiências. (BRASIL, 1998, p. 138).

As rodas de conversa, também nomeadas por Paulo Freire de “Círculos de Cultura”, proporcionam momentos de fala e de escuta. Para Freire, os Círculos de Cultura são o diálogo,

é a pronúncia do mundo, ou seja, é o processo de ler o mundo, problematizá-lo, compreendê-lo e transformá-lo. É um diálogo em que “[...] o pensar do educador somente ganha autenticidade, na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto na intercomunicação [...]” (FREIRE, 1997, p. 64).

Bakhtin (2000) nos convida a assumir a responsabilidade do outro que me constitui, adotar a não indiferença pelas crianças e começar a olhá-las e a tentar compreendê-las como outro, num exercício de alteridade e diálogo. Desse modo, a roda de conversa permite que a criança tenha voz e vez naquele espaço, sentindo-se parte do grupo, das escolhas e das decisões. Era também uma oportunidade de trabalharmos o pôr-se a escutar o outro, do respeito às diferentes opiniões. Não estamos sozinhos no mundo, somos parte dele, portanto, escutar o outro é se escutar. Esse desafio deve ser lançado desde o início da vida escolar.

Vozes silenciadas na sala de aula: reflexões sobre as práticas vivenciadas nos estágios

“A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza.” (BAKHTIN, 2000, p. 193).

Durante os estágios, observamos a quase inexistência de diálogo e a fragilidade da relação entre os educadores(as) e os educandos. Tendo como aporte teórico Bakhtin, Vygotsky e Freire, e com base nessas experiências, buscamos fazer reflexões sobre a importância do diálogo na sala de aula e de uma relação de respeito entre educandos e os educadores(as). Para que a escola alcance seus objetivos na construção de conhecimento e alcance sua função social, que para Libâneo (2007, p. 196), é “[...] promover o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos por meio da aprendizagem de saberes e modos de ação, para que se transformem em cidadãos participativos na sociedade em que vivem.”

Só é possível desenvolver todas as potencialidades da criança se essa for respeitada como ser singular, fruto de uma construção social que tem peculiaridades. Para que a criança se torne um cidadão participativo na sociedade, é preciso cultivar a participação desde a escola, as práticas pedagógicas que valorizam o diálogo e a escuta do outro devem ser priorizadas.

Na sequência iremos apresentar três situações vivenciadas durante os estágios, que julgamos pertinentes refletir no presente artigo. E assim aparece a cena 01:

A educadora regente de turma seguiu para a lousa, e escreveu a cantiga, para as crianças copiarem em seus cadernos.
Uma das crianças disse que já conhecer a música.
Então várias outras crianças começaram a cochichar na sala de aula.
A educadora não gostou das conversas paralelas e perguntou se não conseguiam ficar com a boca fechada.
Então todos escrevam a cantiga em silêncio.

Certo momento uma das meninas termina de copiar parte da cantiga, levanta de sua cadeira e dirige-se alegre a educadora.
Mostrando o caderno e dizendo que havia conseguido de copiar a cantiga.
A educadora dirigiu-se a menina, dizendo que aquela atitude era coisa de prézinho, que deveria voltar a sentar-se. Que ali não era seu lugar, pois no julgamento da educadora, a menina era muito nova para estar na sua turma.
A criança retornou para seu lugar com olhar entristecido, querendo chorar.

Observamos, claramente, através dessa cena, apenas a figura do educador predominando, e não a criança. A forte presença do autoritarismo docente elimina a possibilidade de uma educação que sensibilize os educandos, precisamos ter em mente a nossa responsabilidade na construção do conhecimento, mas também na construção do ser humano/gente, que é capaz de olhar para o outro e se sensibilizar, de se preocupar, de se importar. A educação integral é permeada por essa face, de humanização, de sensibilização do eu com o outro, para que seja possível pensarmos de forma coletiva.

Na concepção bancária, o educador passa a ser um depositante de conteúdos, preenchendo o vazio do educando, que é visto como uma página em branco, como um recipiente vazio, que deve receber, passivamente, os conteúdos. Nessa perspectiva, a educação bancária é um instrumento de opressão e contribui para a manutenção de uma sociedade injusta e desigual.

Portanto, ressaltamos que os educadores devem ser seres convictos a mudanças e transformações, “[...] todo e qualquer ato discriminatório é imoral e deve-se lutar contra ele, independentemente daquilo que se tenha que enfrentar.” (FREIRE, 1996, p. 47).

Assim, o aprender não se restringirá somente ao conhecimento, mas se terá espaço também para o desenvolvimento social e a interação, desprendidos do sentimento de obediência que traz a educação bancária.

A educação libertadora é aquela que se compromete com a mudança das estruturas opressoras da sociedade, possibilitando, assim, um processo de transformação social. Nessa educação, o educador tem como tarefa criar situações de problematização do mundo. Na concepção de Freire, a ideia de diálogo traz, também, a ideia de problematização do mundo, a educação dialógica é a educação problematizadora.

Considerar o educando como sujeito e protagonista exige mudanças reais nas formas de conduzir a prática educativa. Isso por meio de uma prática mediatizada pelo diálogo e pela

valorização da cultura dos sujeitos. Freire vê na educação uma forma política de transformar a sociedade, para que esta se torne justa e igualitária. Para ele, só o diálogo pode interagir e construir um mundo melhor e mais justo, na busca de uma “práxis”⁵ libertadora que inclui e não exclui, que não se conforma com a reprodução, e sim com a produção coletiva, crítica, política, consciente e reflexiva, por meio da educação como espaço de construção e transformação. Nesse sentido, a existência da práxis pressupõe a necessidade de elementos como a dialogicidade, a criticidade, a solidariedade, a afetividade. Entre esses elementos, Freire enfatiza os processos dialógicos ressaltando que o “diálogo é a essência da ação revolucionária”, pois que não pode haver práxis sem o diálogo (FREIRE, 1981, p. 159).

Para Freire (1997, p. 86):

Não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que os educandos 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.

A criança deseja ser percebida como um indivíduo que também pode ensinar o seu educador através de suas experiências de vida. O educando quer ser reconhecido como um ser capaz de produzir coisas interessantes e criativas, ele quer ser visto como um sujeito atuante na escola.

O educador que atua com as crianças desempenha um importante papel na aquisição da linguagem dessas, ao oportunizar momentos e contextos distintos e significativos, ao instigá-las, indagá-las com atividades que ampliem seu vocabulário, a expressão das ideias, entre outras oportunidades de estruturação do pensamento.

Para Vygotsky (1991) e Bakhtin (2000), a linguagem é um instrumento mediador e organizador, essencial para a constituição da consciência e do sujeito. No diálogo com o outro, durante as relações sociais, é possível estabelecer interações que promovam a formação da consciência do indivíduo.

Os homens e mulheres fazem pela linguagem, edifica-se enquanto se comunica e fala. Para compreender o mundo, interagir com os demais seres, o ser humano coloca-se em atitude linguística, ou seja, aquela atitude que o conduz a um entendimento, a uma reflexão, mediado

⁵ Para Freire, práxis significa que, ao mesmo tempo, o sujeito age/reflete e ao refletir age, o sujeito da teoria vai para a prática e da sua prática chega à nova teoria. Sendo assim, teoria e prática se fazem juntas, perpetuam-se na práxis. Nessa concepção, teoria e prática são inseparáveis, tornando-se, por meio de sua relação, práxis autêntica, que possibilita aos sujeitos reflexão sobre a ação, proporcionando educação para a liberdade. “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo.” (FREIRE, 1997, p. 38).

pelos atos da fala. Tudo o que se conhece no mundo são significados produzidos pela cultura, que nos é repassada nas interações linguísticas, sejam elas escritas, sejam elas faladas.

De acordo com as proposições Bakhtinianas, a fala existe somente porque há o diálogo, sempre há um ir e vir.

A fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito de um discurso-fala [...]. As pessoas não trocam orações, assim como não trocam palavras, trocam enunciados constituídos com ajuda de unidades da língua – palavras, combinações de palavras, orações. (BAKHTIN, 2000, p. 293).

Assim é a dialética de Bakhtin, que nasce do diálogo. Desta forma, a linguagem só existe no diálogo, daqueles que falam uns como os outros, na abertura e no encontro com o outro. O diálogo nos permite a experiência de aproximação com o outro. Quando se entra em situação de diálogo, cria-se uma comunhão, criam-se novos encontros humanos, onde impera a espontaneidade das perguntas e respostas.

Frente às afirmações de Bakhtin, que a linguagem só existe no diálogo, surge a cena 02:

A educadora andou até o final da sala, onde havia uma estante de livros, escolheu os livros e colocou um sobre a classe de cada criança, dizendo para a turma guardar os cadernos e iniciar a leitura.
Uma das crianças terminou a leitura rapidamente e perguntou se poderia escolher outro livro.

A educadora ordenou que a criança continuasse lendo quantas vezes fossem possíveis até o restante da turma terminar.

Falar com a criança é muito diferente de falar para a criança. Falar para alguém não implica em diálogo. Quando se fala com alguém, pressupõe-se também ouvir o outro, se estabelece uma relação, um diálogo, se aproxima. O ouvir e o perceber, nas relações humanas, são muito importantes; quando a criança é ouvida, ela se sente valorizada, como deve ser. O educador passa a ser um mediador do conhecimento, não somente do conhecimento científico, mas cultural. Assim, auxilia a criança a descobrir o mundo onde ela está inserida, histórica e culturalmente:

[...] ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido. É neste sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-la, aprendo a falar com ele. (FREIRE, 1996, p. 119).

Segundo Freire (1997, p. 92), “[...] não é no silêncio que os homens se fazem, mas nas palavras, no trabalho, na ação-reflexão.” A prática educativa se concretiza através das

interações e, para tal, o diálogo se constitui em elemento essencial. Não é possível conceber um crescimento cognitivo, intelectual e humano, que não seja fruto destas interações entre pessoas. Para que a escola assuma seu papel, enquanto responsável por colocar os homens em relação reflexiva com o saber historicamente produzido e sistematizado, o diálogo requer espaço fundamental, para que a experiência prática venha a se transformar num agir verdadeiramente pedagógico.

O diálogo humano traz consigo o caráter problematizador, inerente a toda ação, e, conseqüentemente, que possibilite ao homem alcançar, por intermédio da reflexão, os mais altos níveis de inteligibilidade. Segundo Paro (2004, p. 108),

[...] a educação só pode dar-se mediante o ‘processo pedagógico’, necessariamente dialógico, não-dominador, que garanta a condição de imprescindibilidade para a realização histórico-humana, a educação deve ser direito de todos os indivíduos enquanto viabilizadora de sua condição de seres humanos. Isso tudo acarreta características especiais e importância sem limites à ‘escola pública’ enquanto instância da divisão social do trabalho, incumbida da universalização do saber.

Diante do exposto, percebemos que a prática do diálogo pode ser uma alternativa para levar a uma verdadeira práxis, como ação e reflexão, permitindo uma educação transformadora.

Proporcionar autonomia é uma das funções da escola. Para que a formação da criança seja completa, a formação integral passa por esse aspecto. Por natureza, a criança é indagadora e curiosa, os adultos, com sua falta de paciência peculiar, suprimem na criança todo e qualquer questionamento. Isso cria um problema no presente e que terá consequência no futuro. Como tornar-se um adulto questionador, crítico e autônomo se na infância essas possibilidades são negadas?

Segundo Vygotsky (1998, p. 122):

A linguagem libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto, oferece-lhe a possibilidade de representar para si mesmos alguns objetos que não tenham visto e pensar nele. Com a ajuda da linguagem, a criança obtém a possibilidade de se libertar do poder das impressões imediatas, extrapolando seus limites.

A criança, ao entrar na escola, deve ser vista como alguém que já possui uma bagagem de experiências e determinados valores, construídos ao longo de sua vivência, isso já dizia Paulo Freire (1996). Cabe a escola aprimorar os conhecimentos desse educando, mas em um ambiente prazeroso, confortável e significativo. É importante que o educador saiba e esteja aberto às propostas inovadoras, desafiantes e criativas que vêm da criança. Ao mesmo tempo em que a

criança se socializa, durante as ações que realiza, também vai construindo sua subjetividade e dando significado ao mundo que a cerca.

A importância do diálogo é fundamental, já que homens e mulheres são seres de linguagem, e através dela constitui-se a consciência. Na perspectiva de Bakhtin (2000), abrem-se possibilidades de compreensão do diálogo:

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2000, p. 348).

A escola deve ser um lugar essencialmente dialógico. Para que isso seja possível, o educador deve observar, ouvir a criança, buscar os seus interesses, para, a partir disso, propiciar estímulos que ampliem, diversifiquem e sistematizam o repertório de conhecimentos das crianças. Além de que proposta pedagogia deve contemplar este aspecto.

O encontro entre o educador e o educando tem no diálogo o ponto de partida para a aprendizagem. O diálogo com a criança exige do educador um envolvimento pleno. Entrar em diálogo com outra pessoa é envolver-se com ela. E a experiência docente deve ser marcada por esse envolvimento, tão importante para compreender o processo educativo. Entretanto, não é sempre que ele acontece. O educador e o educando precisam desenvolver o hábito do diálogo. A imposição de posturas, opiniões e o ato de tornar o outro apenas um aprovador respeitoso de ideias não caracterizam uma relação dialógica.

Então cena 03:

A educadora de turma segue para a lousa e começa a escrever diversas palavras com sílabas separadas.

As crianças deveriam juntar as sílabas e formar palavras.

Apontando para as sílabas no quadro, perguntava o que estava escrito. Insistindo que a atividade era muito fácil.

Como maior parte da turma não conseguia juntar as sílabas, a educadora acabava por dizer o que estava escrito. E as crianças somente repetiam.

Uma das crianças questionou o significado da palavra “sapa”. E a educadora respondeu que era mulher do sapo.

Cochichos e murmúrios se espalham pela sala.

Na concepção freiriana, os conteúdos da educação precisam estar carregados de sentidos e significados, precisam ser temas geradores de inquietações, de discussão e problematização da realidade social. Segundo essa concepção, os educandos são sujeitos que trazem consigo

uma bagagem de experiências, saberes, formas de interpretar a realidade, além de suas histórias. Respeitar a identidade cultural é o requisito básico para a aprendizagem, independente e crítica. Nesse sentido, é preciso que a prática pedagógica adotada pelo educador, no ambiente escolar, remeta os educandos a uma reflexão crítica da realidade em que se situam.

É importante que o educador considere os conhecimentos prévios dos educandos, pois isso propiciará uma reflexão sobre os antigos e novos saberes adquiridos. Segundo Freire (2003), era necessário romper com a concepção depositária de transmissão de informações, em que os educandos são considerados depositários desse conhecimento. Ele defende que ensinar não é apenas transmitir conhecimentos para os educandos, na esperança de que memorizem as informações por meio de repetição e as reproduzam. Por essa razão, propõe um modelo de escola que faça com que os educandos “aprendam, sobretudo, a aprender. A identificar-se com a sua realidade” (FREIRE, 2003, p. 85). Santos (2008) nos apresenta algumas atitudes recomendadas nos ambientes de aula:

1. Dar sentido ao conteúdo: toda aprendizagem parte de um significado contextual e emocional. [...] 5. Argumentar: após definir, o aluno precisa relacionar logicamente vários conceitos e isso ocorre por meio do texto falado, escrito, verbal e não verbal. [...] 7. Levar para a vida: o sétimo e último passo da (re) construção do conhecimento é a transformação. O fim último da aprendizagem significativa é a intervenção na realidade. Sem esse propósito, qualquer aprendizagem é inócua. (SANTOS, 2008, p. 73-74).

Gasparin (2001) também apresenta uma alternativa de ação docente-discente na qual o educador não trabalha pelo educando, mas com o educando e, para tanto, sugere:

a) Descobrir aquilo que é aprendizagem significativa para os alunos, pois se interessarão por aquilo que, de alguma maneira, os afetar diretamente; b) Envolver, através de técnicas variadas de ensino-aprendizagem, os educandos na reconstrução ativa do conhecimento sistematizado; c) Trabalhar com os alunos (e não pelos alunos). (GASPARIN, 2001, p. 58).

Permitir que a criança faça parte da sua ação educativa melhora a relação criança/educador, cria um ambiente prazeroso onde essa se sente segura e acolhida. Todos esses aspectos influenciam diretamente na construção do conhecimento e na formação humana da criança. O papel da criança como sujeito ativo deve ser valorizado, bem como sua posição no mundo e as suas compreensões sobre o contexto em que vivem. Enfim, os adultos devem entender que as crianças estão envolvidas com os acontecimentos sociais, históricos e culturais

de seu tempo/espço e que esses acontecimentos influenciam as suas formas de definir o mundo. Segundo Freitas (2002, p. 98):

Atravs da linguagem a crianca entra em contato com o conhecimento humano e adquire conceitos sobre o mundo que a rodeia, apropriando-se da experincia acumulada pelo gnero humano no decurso da histria social. E tambm, a partir da interao social, da qual a linguagem e expresso fundamental, que a crianca constrói sua prpria individualidade.

Consideraes finais

Pensar em uma educao libertadora e pensar no dilogo, na troca, e proporcionar que a crianca se descubra e descubra o mundo, com suas maravilhas, mas tambm suas mazelas. Como educadores no podemos nos furtar da responsabilidade de oferecer o mundo a nossas crianas, no as limitar ao que a sociedade definiu como seu lugar, mas dar asas aos seus coraes, ampliar seus horizontes. Mostrar que e possvel fazer diferente, mudar as coisas. Para isso, o educador precisa ter brilho nos olhos, ter sensibilidade, pois ningum pode oferecer o que no tem. Desse modo, para Freire (1981, p. 92),

[...] o amor e um ato de coragem, nunca de medo, o amor e compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes oprimidos, o ato de amor est em comprometer-se com sua causa. A causa da libertao. Mas, este compromisso, porque e amoroso, e dialgico [...].

Por mais difcil que seja a jornada do educador, no podemos deixar de acreditar que a nossa prxis pode melhorar a vida das crianas. Fazer a diferena e o nosso papel como educadores. Nesta prxis esto envolvidos amor e respeito pelo outro e pelo mundo.

Se a linguagem e inerente ao ser humano, reprimir a expresso da crianca, seja qual for a linguagem, e impedir que ela acesse o que lhe e intrnseco, que est na sua essncia. Cabe ao educador conhecer o mundo da crianca, procurar entender como ela v as coisas, proporcionar que tenha acesso s mais variadas experincias. Nesse exerccio, pratica-se a escuta e a alteridade, pois cada pessoa v e vive o mundo, a partir de suas prprias experincias. Portanto, entender que somos diferentes, com culturas e vivncias especficas, que devem ser consideradas na sala de aula, e algo imprescindvel, para tornar a escola um lugar atrativo, de construo de conhecimento e evoluo humana.

O diálogo, como ferramenta de aproximação com a criança, como maneira de entrar no seu mundo, é insubstituível. Pensar uma escola acolhedora e atrativa para a criança passa essencialmente pelo escutar, pelo estar para o outro e com o outro. Este é um ser que sente, vive, sonha, chora, sorri e nunca está descolado de um contexto, de uma história única em qualquer tempo. Crianças são crianças hoje, agora, não foram, e nem serão no futuro. Dialogar com a criança não é dizer como o mundo é, e sim apresentá-lo. É dar à criança a chance de fazer novas interpretações, de reinventar algo, que, para nós adultos, já está posto e dado como imutável.

REFERÊNCIAS

- AURÉLIO. **O minidicionário da língua portuguesa**. 4. ed. rev. e ampl. 7. impr. Rio de Janeiro, 2002.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- ARIÈS, P. **História social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARROYO, M. G. O significado da infância. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1., 1994, Brasília. **Anais...** Brasília: MEC; SEF, 1994.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988a.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. 1 v.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, **Parecer CNE/CEB n. 20/2009, 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009.
- FREIRE, P. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- _____. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- _____. **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- _____. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREITAS, M. T. **De Vygotsky a Bakhtin, Psicologia e Educação: um intertexto**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- GASPARIN, J. L. Motivar para aprendizagem significativa. **Jornal Mundo Jovem**, Porto Alegre, n. 314, p. 8, mar. 2001.

JAMES, A.; PROUT, A. A new paradigm for the sociology of childhood?: provenance, promise and problems. In: _____; _____. **Constructing and reconstructing childhood**. London: Falmer, 1997.

KRAMER, S. **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1999.

LIBÂNEO, J. C. Concepções e práticas de organização e gestão da escola: considerações introdutórias para um exame crítico da discussão atual no Brasil. **Revista Española de Educación Comparada**, Madrid, n. 13, p. 155-192, 2007.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2004.

QUINTEIRO, J. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: DEMARTINI, Z. B. F.; FARIA, A. L. G.; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta curricular: temas multidisciplinares**. Florianópolis: COGEN, 2005.

SANTOS, J. C. F. dos. **Aprendizagem Significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SARMENTO, M. J.; VASCONCELOS, V. M. R. de. (Orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

VYGOTSKY, L. S. Linguagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: _____; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: EDUSP, 1998.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.