

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS

UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL

DENISE ZAGONEL DE OLIVEIRA

CIRANDA DE PALAVRAS:

**CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA EM RODAS DE CONVERSA COM AS
FAMÍLIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

SÃO LEOPOLDO

2018

Denise Zagonel de Oliveira

Ciranda de palavras: contribuições da Psicologia em rodas de conversa com as famílias na Educação Infantil

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Infantil, pelo Curso de Especialização em Educação Infantil da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientador: Prof. Ms. Bianca Stock

São Leopoldo

2018

Aos meus pais, por me ensinarem o valor dos estudos apoiando e incentivando desde criança.

A você Fabiano, que acompanhou incansavelmente a trajetória deste trabalho.

Sem vocês este caminho não teria iniciado.

Agradecimentos

Agradeço ao apoio de todos os professores e à coordenação do curso de Especialização em Educação Infantil da Unisinos. Em especial, pelo acolhimento, toda atenção e paciência desde o primeiro momento da professora orientadora Ms. Bianca Stock, sempre disponível e incentivadora. Obrigado!

À Escola Municipal de Educação Infantil, que tão bem nos recebeu e permitiu nossas intervenções na escola. À direção e professores que estiveram sempre à disposição.

E às famílias que, com a comunidade, nos recebeu de braços abertos e sempre teve a preocupação de nos ajudar em tudo.

RESUMO

Esta monografia tem como objetivo problematizar o espaço escolar como um ambiente de escuta e reflexão para pais e relatar a experiência de uma prática de encontros com as famílias. Intitulados Rodas de Conversa, os encontros ocorreram mensalmente nas dependências de uma escola de educação infantil. Também será abordada a importância do espaço escolar para a criança e sua família, considerando a relevância da contribuição da Psicologia e da Pedagogia nessa relação entre a organização da escola com a comunidade.

Verificamos que aliar os estudos de Psicologia à Educação e suas práticas pode ser de grande contribuição. Conceitos como “escuta” na Psicologia dialogam complementarmente com o conceito de “pedagogia da escuta” na educação. Esse trabalho se propõe a contribuir para o diálogo entre famílias e escolas.

Palavras-chave: Educação Infantil; Rodas de Conversa; Psicologia da Educação; Família na escola.

ABSTRACT

This monography has as objective to problematize school environment as a place of listening and reflection for parents and to report the experience of practice with family meetings. Titled Conversation Circle, the meetings happened monthly in a kindergarten school. The paper also will approach the importance of school environment to the child and the family considering the psychologic and pedagogic relevance and contribution on the relation between school and community.

We verified that Psychology studies allied to Education and its practices can be of great contribution. Psychology concept of “listening” dialogs complementary with the “Pedagogy of Listening” concept from Education field. This paper also has as propose to contribute to the dialog between communities and families.

Key words: kindergarten; Conversation Circle; Educational Psychology; Education; Family at School.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. REFERENCIAL TEÓRICO	11
2.1. Infância	11
2.1.1. Infância: um conceito em construção	13
2.2. Psicologia na escola	16
2.3. Rodas de conversa	21
3. CONTEXTO DA ESCOLA	25
3.1. A turma	25
3.2. Proposta de Trabalho	26
4. A PRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE	27
4.1. Encontros	27
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
6. REFERÊNCIAS	43
7. ANEXO	46

1. INTRODUÇÃO

O desejo de realizar a presente pesquisa nasceu das reuniões periódicas com as famílias das turmas em que eu atuei como professora titular. Duas vezes por ano, nos reuníamos com as famílias para tratar basicamente de recados administrativos, proposta educativa da escola e dos professores, e um breve momento reflexivo sobre a infância (vídeos, textos, técnicas de grupo) ou sobre a educação. Durante esses encontros percebia que os pais, e mesmo os professores, demonstravam desejo de falar mais sobre o desenvolvimento das crianças. Porém, devido à demanda de recados e urgência do tempo, priorizava-se dar seguimento a esses em detrimento das trocas. Frente a esse cenário, observei a necessidade de um espaço de escuta que acolhesse as inquietações da comunidade escolar, dúvidas e ansiedades dos pais, com objetivo de qualificar os profissionais e auxiliar os familiares na educação das crianças e compreensão de suas manifestações socioemocionais.

A partir dessas reflexões, surgiu propus, inicialmente, encontros de bate papo, troca de experiências, em que as famílias puderam falar de suas principais dúvidas, curiosidades e necessidades de como lidar com determinadas situações comportamentais, sobre o desenvolvimento infantil e de manejo como pais. Os encontros oportunizaram um momento de escuta sensível e acolhimento das necessidades familiares quanto às questões relacionadas à criança e tudo o que cerca sua criação. A mediação dos encontros foi realizada por uma colega e por mim, com o propósito de trazer as contribuições da psicologia e da pedagogia para a compreensão das questões trazidas pelas famílias. Além das famílias, os professores também demonstram ter diversas indagações de como conduzir ou compreender as atitudes das crianças, bem como, a angústia do complexo trabalho que é a educação infantil. Apenas a formação pedagógica não dá conta de algumas necessidades que surgem no dia a dia desses profissionais, havendo uma necessidade maior de diálogos com outras ciências, como no caso da psicologia.

Durante minha formação em psicologia, trabalhei com a infância e adolescência no Programa Primeira Infância Melhor (PIM) e num Centro de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil, onde convivi com famílias, crianças e adolescentes, comunidades escolares, reuniões de professores e pedagogos, postos de saúde, assistência social, entre outros serviços. A escola é um espaço formador não apenas para as crianças, mas, também, para os familiares e profissionais envolvidos. Minha prática como educadora em escola me proporciona muitas aprendizagens com as crianças, famílias, colegas e gestores. Percebo a importância de afinar a atuação com a teoria, assim como, as reflexões com a prática. Paulo Freire¹ chamava de *práxis*, a estreita relação entre a teoria e a prática educativa, e a relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora. Agir de forma sensível, empática e responsável com as crianças é fundamental, no entanto se faz necessário buscar um maior diálogo transdisciplinar entre Psicologia e Pedagogia.

A pesquisa desenvolvida é de caráter qualitativo e foi utilizada a metodologia cartográfica, através da experiência das Rodas de Conversa, com famílias de uma turma da Educação Infantil. A cartografia, aqui, se faz com a trajetória construída nos encontros, cuja formação o cartógrafo acompanha, inclusive a formação teórica que vai se construindo enquanto ele está inserido no campo. O cartógrafo “*serve-se de fontes as mais variadas, incluído fontes não só escritas e nem só teóricas*” (ROLNIK, 2007, p.65), é uma prática que atenta para as estratégias de formação de desejos. E são estes, modelos de manifestação de potência, energia propulsora para o movimento e ação dos sujeitos no mundo, que os torna protagonistas de sua própria história de vida.

A escrita está organizada da seguinte maneira: primeiramente, a formação histórica do conceito de infância na Idade Moderna em Ariés (1986), Priori (1999) e Andrade (2010). A seguir, apontamentos sobre os marcos legais que tratam da infância, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) e a Constituição Federativa do Brasil (1988).

¹ Ver FREIRE. PAULO. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

Para pensar o desenvolvimento infantil e o papel da escola, há reflexões e conceitos levantados por autores da pedagogia, como Larrosa (1998) e Paulo Freire (1997), em diálogo com a psicologia e a psicanálise, como Winnicott (1982 ; 2000).

Também será abordada a importância do espaço escolar para a criança e sua família, considerando a relevância da contribuição da Psicologia nessa relação entre a organização da escola com a comunidade a qual atende. Conceitos como a Pedagogia da Escuta se entrelaçará com o conceito de Escuta na Psicologia. Ainda, utilizarei como ferramenta a Roda de Conversas e sua potencialidade para oportunizar espaço de reflexão, escuta e acolhimento das famílias junto à escola.

No segundo momento, será apresentado o contexto no qual a produção dessa pesquisa se desenrolou, bem como a proposta de trabalho desenvolvida. Por fim, serão apresentados os dados coletados nos encontros e a análise dos mesmos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Infância

Infância é uma categoria da modernidade e deve ser compreendida através da História e da família. Philippe Ariés (1986) nos traz importantes contribuições para compreender a esta concepção como uma construção histórica e social. O Historiador analisou imagens como pinturas, observando representações da infância na Europa Ocidental a partir da Idade Média. Através de seus estudos a infância pode ser apontada como um produto da vida moderna, sendo as mudanças estruturais da sociedade influencia direta na transformação do prisma sobre a criança.

Dados como as altas taxas de mortalidade infantil na Idade Média e o modo de vida que não se distinguia dos adultos observada através da vestimenta, linguagem e modo como a criança circulava no cotidiano sendo considerada um pequeno adulto, sinalizam a ausência do sentimento de infância neste período histórico. A criança não tinha função social definida, até passarem a trabalhar, sendo aquelas pobres inseridas no mercado de trabalho sem nenhuma diferenciação das funções dadas ao adulto. Já entre os nobres eram vistas como miniadultos e possuíam seus próprios professores.

No século XVI, as crianças começaram a ter certa atenção, pois passaram a ser vistas como fonte de distração ou relaxamento (PRIORI, 1999; ARIÉS, 1986; ANDRADE, 2010). Até o século XVII, não havia privacidade para a vida em família, o convívio e mesmo a educação social e formal destes se dava no espaço público, no ambiente do trabalho, nos jogos, entre outros momentos do cotidiano, transmitindo aprendizagens e valores sociais.

Desse mesmo período, há registros de que nas embarcações vindas de Portugal ao Brasil, no século XVI, as crianças eram classificadas entre *grumetes* (crianças de famílias pobres ou órfãs) e *pagens* (filhos de nobres). Os primeiros tinha o mesmo tratamento dos adultos pobres, comida racionada e muitas delas eram violadas por tripulantes e as chances de sobreviverem até o local de destino eram baixas. Já os pagens recebiam um tratamento um pouco menos árduo, e tinha muito mais chances de alcançar os melhores cargos da marinha (PRIORE, 1999).

Realidade não muito diferente podemos verificar hoje, quando se observa que crianças pobres, devido as adversidades que sofrem ao longo de toda a vida, tem menos chances de ascender socialmente e ocupar cargos de melhor remuneração, aos quais aquelas com mais estrutura social e financeira tem maiores chances de conquistar.

A partir dos apontamentos de Ariés (1986), podemos pensar o contexto educacional no Brasil. Iniciando com a chegada da Companhia de Jesus em 1534 com o objetivo de combater o avanço da Reforma Protestante, que na época, urgia em território Europeu. Por meio da ação missionária, a fé e os valores cristãos seriam passados ao povo que aqui habitava entre eles crianças e jovens Indígenas e, posteriormente, Africanos. Os Jesuítas perceberam que a melhor forma de converter este povo seria através da aprendizagem da leitura e escrita, o que não deixava de ser concomitantemente, uma forma de colonização através da imposição da língua do explorador (PILETTI e PILETTI, 2012).

Acreditava-se, também, que através da catequização Indígena, seria mais fácil tomar posse das terras na qual viviam, bem como fazê-los trabalhar a serviço da Coroa Portuguesa. Deste modo também se pretendia submeter os Índios aos costumes Europeus. Cenário que por vezes recorda os dias atuais, quando se tenta fazer conhecer a História e cultura eurocêntricas em detrimento daquela que também ajudou a fundar a cultura brasileira, heranças deixadas pelos povos Indígenas e Africanos (PILETTI e PILETTI, 2012).

Foi a partir do século XX que a infância passou a ser caracterizada e conhecida como um período específico do desenvolvimento do ser humano que possui necessidades específicas e peculiares ao período em que se encontra. No Brasil, foi com a Independência que surgiram discussões sobre estes inocentes e o adolescente, quando da Lei Criminal de 1930, onde havia alguma distinção entre criança e adulto. No final do século XIX, discussões a respeito de ações assistenciais e de proteção a infância são discutidas a partir do contexto dos sindicalistas que exigiam leis para o trabalho infantil, bem como ações que partiam dos pediatras e higienistas voltadas a saúde e o bem estar da criança (SCHULTZ e BARROS, 2011).

Deste modo, compreendemos que as marcas da formação Histórica do Brasil, e a visão eurocêntrica sobre a temática, ainda reverberam nas infâncias e escolas

atuais. Os imperativos da colonização e do pensamento hegemônico dominante sobre a cultura aqui já existente trazem muitos entraves na forma de conduzir políticas públicas e fazeres nas escolas. Portanto, falar hoje da criança no Brasil nos leva a refletir sobre diversas infâncias. Muitas vezes existe uma grande diferença entre o mundo infantil declarado pelas organizações internacionais e governamentais, daquela realidade na qual a criança encontra-se quotidianamente imersa. Algumas delas brincam, estudam, outras trabalham e há ainda aquelas que roubam e/ou cheiram cola (PRIORE, 1999), assim, o conceito de infância vai além de rótulos ou definições legais. Muito além de tentar definir este conceito, é preciso pensar um rompimento histórico com as formas de ver estas crianças, bem como uma nova ética para este período da vida, onde deveríamos levar mais em conta as verdadeiras necessidades deles, preparando melhor os profissionais que atendem, e assistirmos as famílias de forma mais completa, não se restringindo em apenas guardar seus filhos.

2.1.1. Infância: um conceito em construção

Historicamente no Brasil a criança pouco destaque teve em suas constituições desde 1824 até 1969, sofrendo mudanças significativas em 1988. Na primeira Constituição Brasileira, que data de 1824, não há qualquer referência de proteção à criança e adolescência. Apenas um título dedicado às garantias dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros (COELHO, 1998). Até a constituição de 1969 a criança não era tratada como sujeito de direitos, o que foi rompido com a constituição de 1988, quando passou a seguir a orientação da doutrina da proteção integral, consagrada pela Organização das Nações Unidas (ONU), e complementada com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990).

A Constituição Federativa do Brasil de 1988, o ECA e posteriormente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), instrumentalizando legalmente as garantias de direito à proteção e cidadania às crianças e adolescentes, através do acesso à proteção e educação de qualidade.

Nas últimas décadas do século XXI a Educação Infantil tem sido vista cada vez mais como um espaço de aprendizagens importantes para o desenvolvimento

integral infantil. A Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº9394/96) integra a educação infantil à Educação Básica, outorgando destaque a esta etapa. Ainda afirma que a educação infantil tem por finalidade “o desenvolvimento integral da criança (...), em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Os principais documentos norteadores para se pensar o conceito de criança no Brasil, à luz da legislação e de políticas públicas, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), está se articulando com a primeira. Nelas o conceito de criança pode ser definida como:

sujeito histórico e de direito que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (DCNEI, 2010, p. 10)

Neste sentido, a criança é vista como sujeito ativo, pois interage e constrói de forma singular relações com seu meio; participativo quando brinca e transforma sua realidade através da fantasia, desejo e imaginação; e produtor de cultura já que nestes movimentos constrói a si mesma, seu lugar social e histórico.

Através deste recorte legal, é possível observar a evolução no conceito de criança, infância e os investimentos governamentais despendidos nesta tarefa. O que é de suma importância no que diz respeito ao financiamento e viabilização de práticas mais científicas e acuradas quanto ao cuidado desses sujeitos tão pequenos. Essa crescente preocupação e empenho no que tange o desenvolvimento da criança, considerando também sua importância para a formação cultural de nossa sociedade nos faz vislumbrar um futuro melhor.

No campo da Pedagogia, o conceito “infância e criança” ao decorrer dos tempos passou por diversas interpretações e significados. Compreender a infância ou falar sobre ela, às vezes torna-se quase um desafio enigmático. Como vemos em Larrossa (1998):

se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irreduzivelmente outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba de nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la). Aí esta a vertigem: no como a alteridade da infância

nos leva a uma região em que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder. (p. 232)

Por ser vista como algo indecifrável, a infância revela-se complexa. Talvez por isso alguns estudiosos e pesquisadores venham tentando entender esse “mundo paralelo” que envolve seres tão jovens.

Larrosa (1998) tenta abstrair sentido a esse mundo, quando refere a estes indivíduos ainda tão pequenos como “seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua” (p.67).

Compreendemos que Larrosa define que as crianças e também a infância, são dois sujeitos tidos como um algo que procuramos entender, explicar, nomear e intervir. Ainda sim, a infância é um momento que por vezes está além da nossa captura, inquietando saberes e nos fazendo continuamente inúmeros questionamentos. Considerando essas contribuições torna-se importante compreender como a organização dos espaços para se viver a infância são pensados para atender as crianças.

As experiências vividas nos primeiros anos de uma criança, servirão de base à vida emocional adulta. Para o pediatra e psicanalista Donald Winnicott, o ambiente propício ao desenvolvimento inicia no colo da mãe, que envolve a criança em seus braços, levada por um instinto materno:

para que os bebês se convertam, finalmente, em adultos saudáveis, em indivíduos independentes, mas socialmente preocupados, dependem totalmente de que lhes seja dado um bom princípio, o qual seja assegurado, na natureza, pela existência de um vínculo entre a mãe e o seu bebê: amor é o nome desse vínculo. (WINNICOTT, 1982, P.17)

Este sentimento de amor ao qual o autor se refere não se trata de sentimentalismo, mas uma força primitiva, na qual se conjugam o sentimento de posse, de generosidade, e plena dedicação. Nestes primeiros cuidados estão *alicerçando as bases da saúde de uma pessoa que será um membro da sociedade* (WINNICOTT, 1982, p. 27).

E para que esta mãe, ou cuidador substituto, possa oferecer um ambiente *suficientemente bom*, precisamos estar atentos em oferecer a ela/ele um ambiente acolhedor e que apoie nesta delicada e vital relação. Por *suficientemente bom*, o autor chamou a “preocupação primária” da mãe, este vínculo proporcionará

condições psicológicas para que ela traduza as necessidades do bebê em ações que levem a satisfação.

Gradualmente, esse estado passa a ser o de uma sensibilidade exacerbada durante e principalmente ao final da gravidez. Sua duração é de algumas semanas após o nascimento do bebê. Dificilmente as mães o recordam depois que o ultrapassaram. Eu daria um passo a mais e diria que a memória das mães a esse respeito tende a ser reprimida.”(WINNICOTT, 2000, p.401).

Já o período da infância compreende um processo de pleno desenvolvimento físico, psíquico e emocional, que se caracteriza pela extrema permeabilidade a inscrições significantes (JERUSALINSKY, 2014).

... ainda que o aparelho psíquico se encontre ao longo da vida, aberto a sucessivas inscrições e reinscrições, temos bons motivos para acreditar que não há período em que a capacidade de receber e reproduzir impressões seja maior do que precisamente durante os anos da infância. (P.24).

Assim, ter claro alguns conceitos de infância e criança nos faz entendermos a importância deste período para o desenvolvimento de um ser humano. As marcas deixadas pelas experiências vividas neste período servirão de solo fértil para a evolução desde o nascimento até a vida adulta.

2.2. Psicologia na escola

Atualmente, as crianças são inseridas no sistema educacional cada vez mais cedo. Além das alterações na legislação, que torna obrigatório a frequência das crianças a partir dos quatro anos (BRASIL, Lei 12.796/2013), antecipando assim o início da vida escolar, a maior participação da mulher no mercado de trabalho também provocou essas mudanças, alterando a rotina de cuidados e a educação dos filhos. Dessa forma, o Estado se envolve, cada dia mais, com o zelo e educação de bebês e crianças bem pequenas.

Para que essa tarefa seja realizada com o cuidado devido que a primeira infância exige, devido à importância deste período para o desenvolvimento dos sujeitos, a atuação da instituição escolar deve levar em conta o desenvolvimento integral desses infantes. Considerando que a participação dos pais na criação de

seus filhos constitui uma função primordial, a entrada do Estado na vida da criança não exime a família de se responsabilizar pelos cuidados e pela educação de sua prole. Para que essa tarefa ocorra de forma efetiva, a partir da construção de vínculos fortes e estruturantes, a escola pode contribuir com a família em sua função.

Com isto, a psicologia no ambiente escolar vem ganhando espaço de atuação e valor quanto conhecimento que se propõe a enriquecer o trabalho destes profissionais e também de qualificar a atuação da escola no desenvolvimento de ensino e aprendizagem. A atuação do psicólogo, nestas instituições, também tem se transformado, pautando muitas vezes o seu trabalho numa problematização de referenciais teórico-político que demarcam as atividades designadas tanto à Psicologia quanto à Pedagogia. Ou seja, não se limitando a um modelo de atendimento clínico ou de acompanhamento na solução de problemas relacionados à aprendizagem (HECKERT, 2012).

O objeto de estudo da Psicologia Escolar é a compreensão das relações que ocorrem no encontro entre o sujeito e a educação, e sua função é contribuir para um processo educacional qualitativo, favorecendo a socialização do saber, humanização e pensamento crítico. O Psicólogo Escolar deve agir nos processos subjetivos em favor dos envolvidos na educação, esta intervenção engloba a criança, os profissionais da instituição e a família (BARROS E PYLRO, 2016).

Portanto, se faz necessário criarmos movimentos de aproximação e estreitamento de laços entre os profissionais da Psicologia e da Pedagogia. A escola deve ser compreendida como um potente espaço para a invenção, deste modo, não constitui apenas um lugar de repetição de *naturalizadas verdades* (HECKERT, 2012). Criar momentos nos quais o saber psi possa circular e traçar enlaces com a educação, atuando tanto com os profissionais da Pedagogia quanto com a comunidade envolvida no processo de desenvolvimento e criação desses sujeitos, como a família.

A escola constitui um espaço rico de possibilidades, onde diferentes vivências, relações afetivas, culturas, saberes acadêmicos e populares estão engendrados num cotidiano institucional. Nesse ambiente são desenvolvidas

habilidades e transmitido signos culturais que servirão de ferramentas civilizatórias. A escola tem como função inserir a criança no mundo social da ciência, política e da história de seu povo.

Não nos esqueçamos de que a principal mola propulsora do humanismo é a educação. O homem não brota espontaneamente graças a uma generosa mãe natureza, como queria Rousseau, mas precisa ser moldado pelo educador preparado. (KUPFER, 2001, p. 15).

Numa comunidade, a escola representa importante referência àqueles que a circundam. É também através da presença da escola que a infância e o processo de aprendizagem se faz visível e, assim, existente. Ou seja, através dos ruídos das crianças, da presença delas nas calçadas, das festas abertas à comunidade, a importância do cuidado com a infância se faz realmente presente, são eles parte do bairro, da cidade e da sociedade. E acompanhar o desenvolvimento e inserção social da criança não é apenas responsabilidade da família ou de uma instituição, mas de todos.

Deste modo, percebemos a necessidade de se criar dispositivos potentes, para junto às famílias, os cuidados com a criação da criança poderiam ser compartilhados e acolhidos em um pequeno grupo. Construindo, assim, um espaço onde novos olhares poderiam ser lançados sobre a educação, a criação de crianças e o espaço escolar. Através da escuta sensível e analítica que a Psicologia pode oferecer junto à comunidade, creio serem possíveis encontros férteis, para a delicada aproximação entre família e escola.

Uma das principais, e talvez a mais importante, ferramenta de trabalho da Psicologia é a escuta. Para escutar nem sempre a fala está presente, silêncios, gestos entre outras linguagens, são elementos para escuta. Esta é praticamente um contato físico entre dois indivíduos, pela voz e pelo ouvido; escuta-me quer dizer toque-me, saiba que existo. Ser escutado vai além de ser ouvido palavra a palavra, pois cria uma relação, a transferência (BARTHES, 1990). O ato da escuta pode ser compreendido também como o olhar que nos torna sujeitos, também é um gesto afetivo, ou seja, suscita afetamentos, e viver esta experiência pode transformar tanto aquele que escuta quanto aquele que fala. A pedagogia da escuta também dialoga nesta perspectiva:

A escuta precisa ser sensível aos padrões que nos conectam aos outros (...). A escuta é emoção. É gerada por emoção, é influenciada pela emoção dos outros e estimula emoções(...). Escutar remove o indivíduo do anonimato. A escuta nos legitima e nos dá visibilidade. Ela enriquece tanto aquele que escuta quanto aquele que produz a mensagem (EDWARDS, 2016, p.236).

O ato de escuta exige que o profissional desenvolva sua sensibilidade, e permita que a liberdade de escuta seja tão necessária quanto à liberdade de palavra, ou seja, ser escutado deve ser também um desejo daquele que fala (BENJAMIN, 1988). E fazer falar é uma condição da escuta, portanto, mostrar-se numa postura de ouvinte atento pode representar uma disponibilidade e espaço propício à fala.

E é através da palavra que nos constituímos, pelos discursos que antecedem a nossa própria existência, daquilo que dizem de nós, do que pensamos em palavra e falamos. Kupfer (2001) traz o entendimento psicanalítico de que o sujeito do inconsciente se constitui na linguagem e através dela:

...sendo, portanto, feito e efeito de linguagem. Desta perspectiva, a linguagem não é instrumento de comunicação, mas a trama mesma de que é feita o sujeito. Tal formação aparece de modo evanescente, nos intrínsecos das palavras, como produto do encontro entre elas. Como a faísca que surge quando duas pedras se chocam, não está nem em uma nem em outra. (p.28).

A pedagogia da escuta relatada por Carlina Rinaldi (in EDWARDS, 2016, p.235) vai além, e propõe uma conexão entre a escuta e a educação para a paz. Ou seja, através da escuta é possível promover a paz como uma “forma de pensar, de aprender, e de escutar os outros, uma forma de observar as diferenças como um elemento de conexão, e não de separação” (p.237), assim, se mostrando aberta às diferenças reconhecendo o valor dos múltiplos pontos de vista e das interpretações. Essa prática estimula, também, o diálogo e reflexão interna, convidando à escuta de si próprio, e de ser ouvido por outro, o que torna as relações de maior empatia e sensibilidade.

Desta forma, o exercício de escuta torna-se uma constante em todos os níveis: tanto para com as crianças quanto entre profissionais. O respeito e cuidado poderia aqui, ser a concretização de um ambiente de paz, ou ainda, a educação para a paz.

Escutar significa estar aberto a dúvidas e incertezas. A escuta significa estar preparado para o inesperado, e, muitas vezes, a entrar em crise e aceitar frustrações. Ou seja, tomar uma posição de ouvinte é também estar exposto aos ruídos do discurso, e, na medida do possível, poder acolher as falas, posicionamentos ou mesmo os conflitos que surgem, já que nem sempre ouvir é uma prática fluida.

Nos encontros entre a instituição escolar e a família, ocorre uma polifonia de discursos e diálogos, cujo desafio é tecer nós que possam enlaçar a relação escola-família, em favor da criança. Visto que a família constitui um grupo fundante para a criança, e a vida social se dá, em boa parte, na escola, estabelecer bons diálogos entre esses contextos é fundamental.

Lacan, no livro *Os Complexos Familiares* (1997) descreve em dois pontos os mecanismos familiares, do que ele chama de convergências reais entre causas heterogênicas. No primeiro a família, entre os grupos humanos, desempenha um papel primordial na transmissão da cultura. Sendo este grupo aquele que prevalece na primeira educação, na repressão de instintos, na aquisição da língua materna. Deste modo, para o autor:

ela preside esta organização das emoções segundo tipos condicionados pelo meio ambiente que é a base dos sentimentos (...) mais amplamente ela transmite estruturas de comportamento e de representação cujo jogo ultrapassa os limites da consciência(p.13).

Na família se dá a herança transgeracional da cultura e estabelece uma continuidade psíquica cuja causalidade é mental, os filhos herdam o inconsciente, aquilo que está mais profundamente arraigado nos familiares:

(...) esta continuidade, se revela o artifício de seus fundamentos nos próprios conceitos que definem a unidade de linhagem, desde o totem até o nome patronímico, não se manifesta menos pela transmissão à descendência de disposições psíquicas que estão próximas do inato (LACAN, 1997, p.13)

Assim, trabalhar com a família também é lidar com esta hereditariedade, com todo este material, que por gerações vem se construindo. Talvez seja esta uma das razões para o desafio em ocupar-nos com a criação de filhos.

Neste sentido, é de vital importância poder acolher as famílias com as quais a escola trabalha, e apontar caminhos a partir das potencialidades e não apenas das

fraquezas da criança nesta instituição ou mesmo em sua casa, e assim estabelecer uma relação de confiança e parceria entre família e escola. Permitir vislumbrar uma relação educativa, mais horizontal e intersubjetiva reconhecendo os diferentes estilos parentais, valorizar o potencial educativo de cada núcleo familiar e atribuir igual dignidade dos diferentes papéis encenados pelo contexto familiar e pelo ambiente social que o circunda, dada a complementaridade de suas diferentes funções (BROGI e PARRINI, In FORTUNATI, 2014).

Como Winnicott abordou em seu livro “A criança e seu mundo” (1982), deve-se confiar na capacidade dos pais em conhecer de forma sensível seus filhos, melhor do que ninguém. Muitas vezes os saberes dos profissionais da saúde e da educação são sobrepostos aos da família, e aí muito se perde para um procedimento mais preciso e eficaz.

2.3. Rodas de conversa

Durante os encontros/reuniões com os pais constatei que surgiam questões, dúvidas muito além daquelas que eram a temática para o encontro. Estas interrogações, ainda eram observadas em momentos informais, como nos momentos de contato pelos corredores ou porta da sala de aula, no dia a dia. Sentia nestes diversos instantes, certo pedido de ajuda dos pais, para compreender o processo de crescimento de seus filhos, e também no processo de ensino/aprendizagem.

São momentos que abrem espaço para a escuta, pois são oportunidades extraordinárias para conhecer a realidade cotidiana das crianças e das famílias atendidas. Percebemos, com isto, a necessidade de criar um ambiente no qual fosse possível um diálogo maior entre escola e família. Para tanto, buscamos entender algumas estratégias que pudessem ser utilizadas para viabilizar esta proposta.

Uma dessas estratégias foram as Rodas de Conversa na qual há o intuito de dar vazão à fala e a criação de um espaço de reflexão. Para compreender a dinâmica e funcionamento dessa ferramenta, busquei alguns exemplos de práticas

já desenvolvidas entre família e escola, que pudesse me auxiliar a nortear o trabalho.

Uma das inspirações foi a fecunda experiências de San Miniato², município Italiano que sedia uma das escolas da rede de Reggio Emília, cujo trabalho inspira-se no pensamento do pedagogo Loris Malaguzzi. Sua metodologia outorga às diferenças da subjetividade o valor de cada indivíduo e para isso trabalha de forma que dê conta das particularidades das crianças e suas famílias. Para isso, o protagonismo é muito estimulado nas crianças e na família, e uma das ferramentas para a participação desta é realizado encontros periódicos entre as famílias e a escola. Nesta ocasião, as famílias recebem um ambiente de acolhimento e empoderamento das suas capacidades, no qual crianças e famílias são colocadas no centro. A experiência fortalece os pais em sua confiança e no próprio potencial (BROGI e PARRINI, 2014).

A proposta não pretende tornar a escola na instituição que fornece as respostas, mas sim, como um lugar propício a gerar ocasiões e oportunidades de encontros, trocas e partilha que podem ativar processos de mudança. Neste sentido é necessário pensarmos no papel do coordenador do grupo como daquele que não está ali para responder questões, mas para ajudar a formular àquelas que permitam o enfrentamento de suas ansiedades (BARROS, 2013).

Assim, a ideia é de se formar um grupo como dispositivo, no qual seja possível gerar novas formas de subjetivação, construindo outros modos de existência e devires. Ou seja, através da dinâmica de participação no grupo pretende-se motivar outras redes de fluxos que interfiram na realidade cotidiana criando movimentos de desterritorialização³. Para ilustrar, a pesquisadora Regina Benevides de Barros, traz um exemplo bastante oportuno:

É o caso de alguém que sempre se define como tímido e por isso incapaz de se relacionar com outras pessoas e, em uma sessão de grupo, começa a perceber que outro membro do grupo também se diz tímido, mas em

² Ver BROGI, Angela; PARRINI, Chiara. Participação e Educação: construir confiança, experiências e saberes junto às famílias. In FORTINATI, Aldo. **A abordagem de San Miniato para a educação das crianças: protagonismo das crianças, participação das famílias e responsabilidade da comunidade por um currículo do possível**. Pisa, Itália: Edizioni ETS, 2014. 124p.

³ Ver BARROS, Regina Benevides de. **Grupo: a afirmação de um simulacro**. 3ª Edição. Porto Alegre: Sulina/Editora da UFRGS, 2013.

situações completamente diferentes. O confronto com a semelhança de atitude, mas a diferença de situações produz uma tensão e permite abrir um espaço de elaboração, onde aquilo que aparecia como unidade e totalidade, a situação tomada como explicação para suas dificuldades de relacionamento já não bastam mais, exigindo um trabalho de desmontagem de certas redes (p. 209).

Isto é, questões compreendidas como indissolúveis, imutáveis, ou ainda, cristalizadas, são tensionadas a serem destituídas de sua naturalização. As falas trazidas pelos participantes do grupo trazem variadas perspectivas sobre temas compartilhados por seus membros. E assim, propicia um novo olhar às situações vividas no dia a dia na relação entre pais e filhos.

À vista disso, a escola pode servir como um potente espaço para organizar esses momentos de reflexão e apoio, que estão a serviço não apenas dos alunos, mais também de seus responsáveis, que podem encontrar ali o acolhimento necessário às suas demandas.

Desta maneira proporcionaria o fortalecimento e autoridade dos pais na criação de seus filhos e converge com o que Winnicott (1982) afirma:

...que o Estado faça tudo o que puder por aqueles, que, por uma razão ou outra, se acham em dificuldade e precisam de cuidados e proteção. Mas (...) existem, felizmente, alguns homens e mulheres normais, em especial entre os componentes menos sofisticados da comunidade, que não receiam sentimentos, e cujos sentimentos não temos por que recear. Para obter o melhor dos pais, devemos conceder-lhes plena responsabilidade no tocante ao que constitui seu assunto particular, isto é, a criação de sua própria família. (p.199)

Nesse sentido, a roda de conversa, mostra-se um pujante dispositivo que incentiva a participação e a reflexão dos pais e constitui um meio em que se favorece a circulação da palavra. Em seu dicionário de conceitos freireanos, os pesquisadores Streck, Redin e Zitkoski (2010), definem o escutar⁴ da seguinte maneira:

Saber escutar é um dos saberes necessários à prática educativa. Trata-se de uma escuta que vai além da capacidade auditiva e difere da pura cordialidade. (...) Saber escutar é condição para o desenvolvimento de uma prática educativa democrática. Na medida em que aprendemos a escutar, paciente e criticamente, o educando, (...) podemos passar a falar com ele e não para ele, como se fossemos detentores da verdade a ser transmitida. (STRECK, REDIN E ZITKOSKI, 2010, P. 159).

⁴ Amplio aqui o conceito de escutar para além da sala de aula, propondo uma escuta para os pais, enquanto comunidade escolar e agentes ativos da educação informal de seus filhos. Reconhecendo a escola como espaço de formação também para as famílias que ali circulam.

Em consonância a esse pensamento, então as práticas dos encontros entre escola e família na experiência de San Miniato, o qual se constitui um canal de comunicação autêntico, sem rituais rígidos. Como o próprio nome propõe, uma roda na qual não há hierarquia entre os participantes, e de maneira informal faz a palavra circular.

Constitui assim, um meio democrático de tecer os modos de cuidado com a família, sua prole e a escola. Através do respeito à singularidade de cada indivíduo e da família, como um sistema orgânico, que cria um ambiente de confiança mútua, e de compreensão da experiência e enriquecimento ao estar em relação com o outro (BROGI e PARRINI, 2014).

3. CONTEXTO DA ESCOLA

O município de Dois Irmãos situa-se na região do Vale dos Sinos, cerca de 60 Km da capital, Porto Alegre. Segundo dados do IBGE (2016), atualmente têm 30.472 habitantes, sua história está ligada a colonização alemã no Estado e ainda se preserva a cultura de origem. Considerada parte da antiga Colônia de São Leopoldo, foi elevado à categoria de município e com a denominação de Dois Irmãos quando desmembrado de São Leopoldo em 10 de setembro de 1959. Sua economia está baseada na agricultura, comércio, setor calçadista e moveleiro. A rede pública de educação é composta por três escolas municipais de Educação Infantil, nove escolas de Ensino Fundamental e duas escolas estaduais de Ensino Médio, atendendo cerca de 3.500 alunos.

A instituição educacional estudada possui onze anos de existência, e foi uma das primeiras escolas do município a atender crianças entre quatro meses e cinco anos. As classes sociais das famílias atendidas são bastante variadas, sendo composta desde costureiras de ateliês de calçados até professores universitários e gerentes de banco.

3.1. A turma

O grupo que atendido é bastante heterogêneo, inclusive quanto às idades, sendo composto por dezenove crianças entre quatro e seis anos, ou seja, crianças em diferentes momentos de seu desenvolvimento. Está classificado como turma multisseriada, e assim, constitui um desafio ainda mais interessante. Uma turma cujas idades são tão diversas pode representar uma oportunidade muito rica de trocas e crescimento mútuo entre as crianças.

O convívio entre crianças de diferentes etapas do desenvolvimento possibilita uma aprendizagem mútua: aquele que já atingiu determinadas habilidades auxilia o que ainda necessita de incentivo e apoio para avançar. Nestes exercícios diários de cuidado e auxílio mútuo as crianças maiores desenvolvem ainda mais sua autonomia, o protagonismo e a iniciativa, bem como auxilia no desenvolvimento de uma boa autoestima. As crianças menores sentem-se acolhidas e respeitadas. E

todos, inclusive o professor, aprende a compreender os processos e tempos do desenvolvimento em cada etapa e de cada criança.

Entre os pais, apresenta-se diferentes graus de instrução educacional formal, entre eles: profissionais liberais, estudantes universitários, graduados, professores, funcionários públicos, funcionários de fábrica e atelier de costura. É uma comunidade bastante heterogênea, com diferentes classes sociais e níveis culturais.

De modo geral, as famílias são participativas quanto às demandas da escola, como, por exemplo, as promoções de iniciativa da Associação de Pais e Mestres (ACPM) e mesmo com as tarefas que as crianças levam para casa e exigem a participação das famílias. Os arranjos familiares são bem diversificados. Entre eles, uma mãe e um pai solteiros criam seus filhos, dois casais separados compartilham a guarda, dois casais em processo de separação e pais (pai e mãe) vivendo juntos com seus filhos. Entre as dezenove crianças, quinze possuem um irmão e quatro é filho único, se configurando famílias não numerosas.

3.2. Proposta de Trabalho

Para realização de nossa pesquisa, sugeri à escola e famílias encontros mensais, intitulados Roda de Conversa, com duração de uma hora, que ocorreram nas dependências da instituição.

Também propomos um espaço de formação e reflexão da prática através de material que pudemos disponibilizar, como vídeos, textos, técnicas e etc. Estes instrumentos de apoio serviram de dispositivos para desencadear temas, bem como enriquecer as reflexões. Sugeri que se materializasse o tema e elucubrações resultantes do encontro, através de uma produção coletiva, como um cartaz ou colcha de retalhos, na qual se desenhava e escrevia algo do que se produziu de reflexão do encontro, entre outras propostas que puderam ser construídas junto às famílias.

4. A PRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE

4.1. Encontros

O primeiro encontro com as famílias chegou no dia vinte e oito de março e com ele muitas expectativas e um pouco de ansiedade. Impossível não se afetar com uma nova proposta de trabalho. Criar movimentos que desassosseguem e nos lancem aos encontros com o outro, com ideias, questionamentos, sempre geram certa ansiedade. Bondía (Apud CAPOZZOLO, 2013) ressalta que a experiência “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, ou seja, trata-se daquilo que nos afeta. A palavra experiência ou *experiri*, tem sua origem no latim e refere-se a experimentar um encontro ou uma relação com algo. *Periri* se encontra também em *periculum*, perigo, e o *ex*, de exterior, de estrangeiro, e também de existência. Assim, experienciar é também, pôr a carne a perigo, expô-la ao imprevisível, é vivência que passa pelo corpo. Se afetar com nosso trabalho e falar disto creio ser fundamental, para a entrega que exige a proposta.

Para o primeiro encontro programei quatro momentos: 1º Acolhimento; 2º Explicar a proposta do trabalho e apresentar o Termo de Consentimento; 3º Temas: famílias serão incentivadas a falar de temas que tem interesse em abordar em nossos encontros, e será feito registro escrito; 4º Leitura da história A parte que falta, de Shell Silverstein.

O pai de um menino foi o primeiro a chegar, trouxe o filho junto, pois não havia ninguém que pudesse ficar com ele, neste caso, isto sempre ocorre. O pai estava em processo de adoção do infante e é o único que mantém a guarda. Ofereci alguns brinquedos para o menino, que se distraiu por um bom tempo ao longo do encontro.

Para o momento de acolhimento procurei criar um ambiente confortável e acolhedor, enquanto dava boas vindas e oferecia chá e biscoitos que estavam disponíveis, deixei tocando músicas do CD Crianças, cujas letras de músicas são inspiradas em poemas de Mario Quintana e Manoel de Barros. Aos poucos foram chegando as seis pessoas que compuseram o grupo neste primeiro dia de roda de

conversas. Assim que os participantes daquele dia chegaram, desliguei a música e expliquei a temática do CD, duas mães anotaram o nome, demonstrando provável intenção em aproveitar o material noutra momento.

Apresentei oralmente minha formação e proposta de trabalho para o grupo, também entreguei o Termo de Consentimento da pesquisa. Uma mãe me perguntou sobre meu interesse na formação em Educação Infantil, então relatei um pouco de minha trajetória como estudante e profissional em psicologia. Percebi certa curiosidade nos olhos dos pais, quando relatei parte de meu trabalho como visitadora no Programa Primeira Infância Melhor, junto ao qual realizava visitas domiciliares para atendimento de famílias em situação de vulnerabilidade. Muitas vezes os pais desconhecem a trajetória profissional daqueles que trabalham diariamente com seus filhos, e quando tem a oportunidade de ouvi-los surpreendem-se com a humanidade dos caminhos na constituição profissional e pessoal dessas pessoas.

Prosseguindo, ao relatar sobre a intenção dos momentos de escuta como um suporte para a famílias e professores, pois muitas vezes um desafio para os pais também constitui um desafio para os professores, observei que duas mães deram um profundo suspiro. Quem sabe possa ter havido ali um instante de aliança.

Convoquei os pais a darmos início a relatarmos sobre temas que havia intenção em tratarmos em nossos encontros. Logo deram início a suas falas, e senti que estavam esperando por eu parar de falar e então fazerem sua voz circular. Percebi que devo dar mais espaço para fala que urge no grupo.

O primeiro tema que surgiu foi trazido por uma mãe com um filho de seis meses e uma menina de cinco anos, que observava uma “regressão” da filha com o uso do bico. Outros quatro pais comentaram o mesmo assunto e outra mãe já comentou que poderia ser *“por causa do irmão menor, a menina pode estar querendo chamar a atenção”*. Também comentaram os prejuízos do uso do bico como *“entortar os dentes”* e prejudicar a fala. Neste momento percebi a solidariedade e empatia do grupo para com aquela mãe aflita, que ouviu com atenção e apesar de questionar, pois a filha se relacionava bem com o menino, e por isto poderia não estar relacionado com o novo irmão, disse que iria observar mais a

situação. Já querendo tranquilizar, outra mãe diz: *“mas isso passa, é fase...”*. Cada movimento do grupo me alegra mais um pouco, e percebo disponibilidade para o encontro.

O segundo tema foram os limites relacionado às tecnologia. Relataram que os vídeos do site youtube são intermináveis e um é ligado ao outro que recomenda outro, enfim a criança é conduzida e induzida a continuar naquele programa por tempo indeterminado. Uma mãe, acompanhada do pai da criança, relatou que a filha tem acesso vigiado, *“quando ela pede para ver ficamos sempre perto, e há conteúdos que não permitimos que veja”*. Outra mãe relata um Youtuber que a filha adora, mas ela como mãe diz: *“detesto aquele guri, só fala bobices, nada se aproveita”* e diz que *“deixo ela assistir não mais que um por dia, e tem vezes que não permito que ela veja”*

A *“maternidade na modernidade”* foi o terceiro tema a surgir. A mãe que deu a sugestão relatou uma situação comum de acontecer pela manhã, quando chega à escola para deixar a filha: *“ela se gruda em mim e não quer mais soltar, isto já ocorria noutra escola, as vezes é difícil dela me soltar para se despedir...”*. Fala que estuda algumas noites e há dias que vê pouco a menina. Nisso outra mãe afirma *“ah, talvez seja por isso, ela sente tua falta”*.

Outra questão levantada por uma mãe, que é professora, foi a alfabetização. Ela relatou que a filha demonstra grande interesse pelas letras, palavras e textos, pede para escrever algo, deseja conhecer o nome das letras, e a mãe não sabe se estimula esta curiosidade ou procura incentivar outras questões.

Um tema, que para mim, pareceu um pouco inusitado, foi o Projeto Yoga. Quem sugeriu foi uma *“entusiasta a iogue”* (sic), demonstrando curiosidade em compreender como são ministradas as aulas. Proporcionar momentos em que as famílias possam demonstrar seu interesse em compreender um pouco mais o que ocorre no dia a dia de seus filhos, o que eles vivenciam na escola. Quando não é aberto um espaço para a escuta e tempo ao tempo, algumas aproximações entre o conhecimento das famílias e o da escola parecem constituir quase um abismo.

A escola e toda sua estrutura administrativa, com profissionais, seus saberes, formações acadêmicas, concepções pedagógicas e ideológicas, constitui um

universo que diverge daquele vivenciado e conhecido pelas famílias que ali circulam, ainda que muitas vezes pontualmente apenas para deixar ou buscar sua prole. Proporcionar algumas fissuras entre as quais seja possível penetrarem neste solo e torna-lo mais fértil, democrático e arejado, constitui um exercício constante, através da invenção de novos instituintes que possam apontar caminhos.

O pai que trouxera seu filho junto neste encontro sugeriu o tema das novas configurações familiares, relatou sua condição de pai adotante como exemplo. Outra mãe reiterou a importância do tema citando a sua situação de mãe separada, cujo pai da menina é ausente. Este mesmo o pai relatou sobre sua participação num grupo de pais adotantes e postulantes a adoção, e do quanto tem sido produtivo para ele e seu menino estes momentos.

O tema da alimentação foi pronunciado por uma mãe cujo relato é de manter uma alimentação rica em frutas, verduras e legumes, mas, no entanto, a filha não demonstra sequer interesse em provar estes alimentos. Tenho percebido isto com a criança em questão, bem como sua dificuldade de evacuar. De modo geral, a turma come muito pouca variedade de alimentos, demonstrando bastante seletividade nestes momentos.

Por fim, quando já havia sido encerrado este momento, eis que uma mãe lembra-se de um tema: o sono. Brevemente comentaram da dificuldade em auxiliar seus filhos à relaxar e dormir cedo, para que acordem mais dispostos.

Já extrapolara nosso tempo em mais de cinco minutos, já eram 20h07, falei do horário de da programação que previa a leitura do pequeno livro (qual???), mas que poderia perfeitamente ser lido no próximo encontro. No entanto todos insistiram que eu lesse a história, uma mãe falou que mais uns minutinhos faria mal algum. Então, contei a história. Ao final percebi uma mãe com os olhos vermelhos, outras duas mães disseram respectivamente: *“não é uma história para crianças, realmente”*, *“nossa, é muito profunda, muita coisa pra pensar”*.

Uma mãe permaneceu até que todos fossem embora, me auxiliou a organizar o espaço que utilizamos para a roda de conversas, disse que não me deixaria lá na escola sozinha e me fazia companhia até que eu saísse da escola. E assim o fez, demonstrando solidariedade e empatia. Saindo da escola falou um pouco mais

sobre sua preocupação com a filha, da com a ausência do pai na vida da menina, que pede por ele. Momentos como este, de desabafo e troca sincera, dificilmente seriam possíveis no tumultuado dia-a-dia da escola. Mais uma possibilidade de laço potente com esta família.

O segundo encontro se deu no dia dezesseis de abril, uma segunda-feira. Nesse mesmo dia ocorreram rodas de conversa entre famílias e educadores também nas outras turmas. Um dia intenso em toda a escola, com professores preocupados em trazer importantes reflexões junto às famílias, e estas disponíveis ao encontro.

Na roda de conversa desse dia, minha colega Pedagoga participou da organização e desenrolar do encontro. Aproveitando o momento com uma Pedagoga, elegemos o tema Alfabetização e Letramento. O cronograma para esse dia foi 1º explicar o meu trabalho da Pós-graduação, entregar o termo de consentimento e justificar a escolha do tema do dia. 2º momento: exibição do curta metragem *Alike*⁵ e espaço para fala dos pais sobre o vídeo; 3º momento: questionamento a respeito do que entendem por alfabetização, como acontece, o quê é letramento; 4º momento: desenvolvimento da técnica em que desenharam a silhueta do corpo de uma criança para refletir sobre a síntese do que foi abordado no dia, através de uma palavra, frase, etc. a ser escrito e colado no personagem; 5º momento: entrega de texto sobre Alfabetização e Letramento, para leitura em casa; por fim, o 6º momento: de encerramento com a definição para a próxima data de roda de conversa e possibilidades de temas.

Esse encontro ocorreu na sala de referência da turma, o que permitiu aos pais observar o ambiente em que seus filhos convivem e os trabalhos desenvolvidos por eles. Tivemos a presença de nove pessoas, seis pais e três mães, no qual, os homens demonstraram maior participação.

Após a exibição do curta-metragem, estimulamos para que falassem sobre suas impressões do que assistiram. O primeiro pai se manifestou falando sobre a rotina maçante que os pais vivem e fazem o filho viver também:

⁵ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=UATPH44jRSw>

“Cada um vai para um lado diferente, mas estão fazendo a mesma coisa”.

A roda da história continua girando e as práticas que atravessam gerações nem sempre passam por reflexões. Os hábitos e costumes são marcas muito forte no núcleo familiar.

Outro pai afirmou: *“A gente precisa cuidar pra que eles façam as coisas brincando também, são crianças”.*

Uma mãe, demonstrando muito pesar, falou de ouvir do filho uma pergunta que a fez questionar seu cotidiano: *“quando que eu vou ficar em casa? Tô cansado de ficar na rua”.* Ela relatou que aquilo *“doeu muito ouvir, mas precisei ouvir com todas as palavras como meu filho vivia, como ele percebia a rotina dele”.* Depois esta mesma mãe relatou observar a brincadeira de seu menino: *“um dia ele organizou a seu modo o que seria uma calculadora, ao lado caneta e papel, e falava ao telefone: agora eu não posso falar com você, eu já falei. Me vi ali, naquela cena, trabalhando. Era o meu trabalho”.*

Ouvir os pais pode oferecer pistas para compreender as crianças com as quais a escola lida diariamente. Habitualmente, esse tipo de relato não tem oportunidade de surgir numa entrevista de anamnese, muito menos numa rápida fala à porta da sala, cujo momento não permite uma escuta mais acurada, dada a emergência de demandas que a turma exige.

Outro pai relata, com certa alegria e orgulho, como seu filho tem lidado com a nova rotina da escola e a importância que o menino tem atribuído a este espaço que hoje faz parte de seu cotidiano:

“Pergunto se ele quer ficar na casa da avó, mas ele não quer. E diz que lá na escola ele é ajudante da professora. Pra tu ver como pra ele é importante vir pra creche”.

A fala deste pai me remete à experiência de San Miniato, que relata o protagonismo da criança como gerador de um similar e fundamental protagonismo nas famílias. Estas são elemento essencial com o qual as escolas devem confrontar para gerar e construir juntos alianças, se estivermos realmente dispostos a

compreender o crescimento como uma tarefa compartilhada entre crianças e aqueles que cuidam delas.

No final do encontro, algumas famílias permaneceram para conversa individualizada, para tratar sobre algumas questões pontuais de cada criança. Apesar de não ser exatamente essa a proposta da noite, conforme foi acordado com os pais, visto que esse tipo de questão exige maior sigilo e tempo para melhor atendê-los.

Como num imã, alguns pais se aproximaram de mim ou de minha colega, com uma postura indagativa e de busca por alguma resposta, com algum enunciado na ponta da língua. A postos por serem escutados e ouvir o que poderia haver dentro de nós.

Quando se abre espaço para escuta, expomo-nos de mente e corpo. Ou seja, nem sempre é tarefa fácil, alguns pais veem nisso uma oportunidade de desabafo e queixas de nosso trabalho, e não necessariamente um canal para a parceria e compartilhamento do meticuloso trabalho que é participar do desenvolvimento de crianças.

No entanto, ainda assim, acolher o que surge também é tarefa daquele que ouve. São esses os momentos em que se oportuniza a criação de um genuíno caminho para um laço entre família e educadores.

No dia seguinte ao encontro, a colega pedagoga que participou comigo me relatou sobre as impressões do encontro e de sua angústia ao perceber momentos de silêncio no grupo. Para ela, representavam um vazio muito grande, um abismo do qual sentia necessidade de sair. Conversamos sobre este seu sentimento e do que poderiam representar aqueles silêncios para os pais e como encaramos os silêncios e conversas no dia-dia de nossas vidas. Para mim aquele silêncio tratava-se de momentos de reflexão, eram os pais sorvendo aquilo que se produzia do encontro.

Falar e calar são movimentos tão essenciais à escuta. E na profissão professor o falar muitas vezes se sobrepõe ao calar, o silenciar, o escutar. E encontrar um equilíbrio entre eles não é fácil, exige disponibilidade esforço e uma boa dose de prática.

Compartilhar as impressões sobre o grupo com outro profissional, que auxiliou a organizar e refletir sobre a roda de conversa, foi muito bom. Diferente do primeiro encontro, nesse, contei com o apoio de mais uma profissional da escola na organização, o que a meu ver, tornou o momento ainda mais acolhedor para os pais.

Para o terceiro encontro as famílias sugeriram questões as quais estavam vivendo, entre elas a dificuldade em lidar com a teimosia e as “birras” de seus filhos, e o uso das tecnologias. De modo geral o tema limites poderia dar conta dessas demandas.

Para este dia preparamos um chimarrão⁶ para circular na roda e organizamos a noite da seguinte forma: 1º apresentação do tema a ser tratado no dia, e as razões pela escolha. 2º Apresentação da técnica a ser utilizada: cada pessoa escreve em um pedaço de papel uma questão com a qual tem tido dificuldade de manejo com seu filho, ou uma dificuldade que já foi superada, e coloca no cesto que está no centro da roda. Após todos contribuírem, os papéis serão embaralhados e o cesto passará por cada membro da roda, cada um pega um papel e lê, reflete sobre o que está escrito e diz ao grupo como resolveria aquele problema. O restante do grupo também pode auxiliar a encontrar estratégias de resolução para a questão lida. E assim sucessivamente passará o cesto até que todos participem. Por fim, no 3º momento foi lido o livro Era Uma vez... um Fio⁷, e entregue um texto sobre o tema para ser lido em casa.

No primeiro momento a escrita exigiu um pouco de reflexão antes de pôr no papel aquilo que viviam no cotidiano. Empenhar-se em sintetizar e organizar em palavras aquilo que se vive de forma tão visceral e mesmo íntima não é tarefa fácil. O exercício de pôr em palavras contingências da relação com os filhos pode elucidar o momento que se vive e por isso, deve ser encorajado a ser feito.

O cesto é posto na roda e o primeiro papel é retirado por uma mãe e lido:

⁶ O hábito do consumo desta bebida nas rodas de Chimarrão, é muito forte em nossa cultura. Trouxe este elemento aqui no intuito de acolher, tornar o bate papo mais descontraído, além de nos aquecer da noite fria.

⁷ Ver Monari, Manoela e Baldi, Brunella. Era uma vez... um Fio. Porto Alegre: Paulinas. 36 p.

“Como convencer o filho a tomar banho?”⁸ - e ela responde: “Eu iria trocar uma coisa pela outra, por exemplo, não poderia assistir o desenho favorito sem antes tomar banho. Eu tenho feito isso com minha filha. Não sei se ajudaria muito pra essa pessoa que está com dificuldade”.

“Lá em casa, a gente tem uma rotina” – diz um pai. “Primeiro minha filha come algo, depois ela assiste televisão enquanto arrumo a casa e começo a preparar o jantar. Daí desligo a TV e mando pro banho, quando se nega a ir pro chuveiro lembro ela de que se a gente não toma banho começa a crescer uns bichinhos no nosso corpo que deixa a pele muito feia. Geralmente funciona...”

“Minha filha se fica se enrolando muito já dou umas chineladas” – diz uma mãe. “Ah, não sei se tá certo, mas às vezes só com uma chinelada funciona. Depois que entra no banho daí não quer mais sair”.

Neste momento os olhares logo são lançados sobre mim. Bater numa criança talvez seja aqui, uma questão, um tabu ou uma culpa? Continuo a escuta, e procuro acolher a fala. É preciso que se crie um ambiente de escuta acolhedora sem julgamentos para que neste movimento o grupo consiga falar sem hesitar.

Outros dois familiares concordaram que há resistência para o filho entrar no banho e depois para sair existe mais uma relutância. Percebo nos olhares de alguns pais a identificação com o problema do outro. Alguns suspiros, e parece haver se alcançado um laço entre os membros.

“Nessa história de bater, tive que ouvir uma fala de uma colega, que fez eu me questionar” – diz uma mãe. “Outro dia falei com uma colega que havia batido na minha filha, mas que sempre falava que batia nela porque a amava. Então essa colega me questionou se quando minha filha crescer e tiver um namorado e ele bater nela por amor, o que eu iria achar... Bah, depois daquilo nunca mais disse que batia por amor, e penso muita mais antes de bater”.

Neste sentido Barros (2013) aponta que cada sociedade só é capaz de formular certos problemas porque é capaz de imaginá-los. Esse imaginário se manifesta no fazer histórico e cria modos de se relacionar e de subjetivação. O

⁸ Pergunta análoga a esta surgiu no grupo por mais duas vezes. Por sentirem-se já contemplados na resposta, o grupo seguiu adiante com outra questão.

questionamento que essa mãe ouviu está baseado na história de violência que as mulheres sofrem por parte de seus parceiros e nesta provocação emerge a possibilidade de se construir outras formas de relação bem como modos de subjetivação.

A autocrítica que esta mãe foi impelida a fazer após a fala da colega de trabalho, ilustra um movimento interessante quando há trocas, e assim inverter o olhar e se ver de fora, de lançar um novo olhar a própria atitude. O grupo muitas vezes dispõe dos dispositivos reflexivos para suas questões. Quando há espaço e ambiente para que a fala circule, ela tende a surgir, e rodar.

Outra questão que surgiu foi: *“Quando o pai chama a atenção da nossa filha, às vezes sinto que foi uma repreensão exagerada. Devo interferir?”* - Aquela que leu a questão respondeu: *“Depende... se fosse algo muito impróprio eu ia tentar contornar a situação. Senão eu deixaria assim, até porque se for algo que ele que viu ou percebeu ele deve tá tentando resolver”*.

“Eu e a minha esposa temos uma combinação” – entrevistou um pai. *“Se a gente não concorda com uma atitude do outro conversamos depois sem a nossa filha. Porque senão não dá, acaba deixando a criança confusa”*.

“Isso (de não concordar com outro adulto) acontece na casa da minha mãe, quando levo meu filho pra lá” – disse outro pai. *“Daí combino com ele (o filho), que lá na casa da vó dele é assim, mas comigo é diferente. Pergunto pra ele quem cuida dele todos os dias, quem leva ele no médico. Sou eu, então eu que sei o que é melhor pra ele”*.

Assim, percebe-se que quando é possível identificar a mesma problemática noutros lares, alivia o peso de se conduzir a criação de uma criança. O que em alguns casos neste grupo, é feita sozinha, apenas por um pai ou por uma mãe. E a conduta de alguns serve como apoio e suporte ao repertório de atitudes possíveis de como lidar com esta ou aquela situação.

O bate papo e as trocas circulavam animadas, mas o horário estabelecido para o término do encontro já se avançava e era necessário iniciar o fechamento do encontro. Anuncio o urgir da hora e o grupo pede para que terminássemos com a

leitura e reflexão do último papelote do cesto, ainda que para isto extrapole o tempo combinado.

Neste último estava escrito: *“Xixi à noite, obrigando o uso de fralda”*. Aquele que leu tentou responder: *“Eu iria diminuir os líquidos a noite. Mas também não sei como faria...”*

“Mas que idade tem a criança?” – indagou outro. *“Porque a minha filha ainda faz xixi de vez em quando na cama. Apesar de sempre combinar de ela fazer xixi antes de dormir”*.

“Talvez acordar (a criança) no meio da noite pra levar ela no banheiro”. – Sugeriu outro.

“Dizem que não é bom passar frio, talvez se destape durante a noite e dá mais vontade de fazer xixi”. Afirmou outro.

Estes movimentos de auxílio mútuo e empatia tecem uma rede de cuidado, e constituem saídas possíveis às contingências do cotidiano. Do mesmo modo, autoriza os pais em sua capacidade de assumirem este papel, educar e cuidar de seus maiores bens, os filhos.

Por fim, distribuí o texto para leitura domiciliar, mas a leitura do livro “Era uma vez... um Fio” (Monari, 2014) não foi possível dado o avançar da hora. Esta abreviação do cronograma não prejudicou o andamento do encontro, visto que o principal foco é a escuta dos pais e o espaço de reflexão, o que foi atingido com êxito.

Neste encontro percebi o grupo muito disponível e aberto ao diálogo e às trocas. Muito poucas foram as minhas intervenções, não houve necessidade. Num clima de empatia e apoio mútuo, os pais seguiram com suas contribuições às questões levantadas.

Podemos perceber que desde o primeiro até o último encontro houve uma importante evolução no entrosamento do grupo. Neste último encontro foi possível notar maior diálogo e trocas entre os participantes. A reflexão sobre as questões do

outro disparou no grupo empatia e solidariedade, ao acolher as dificuldades de cada um.

Outros canais, para além das rodas de conversa, parecem também ter sido abertos. Os quais puderam ser observados quando no dia a dia os familiares chamavam as professoras para compreender melhor uma atitude de seu filho, relatando uma situação e demonstrando o desejo de pensar junto, de obter mais informações com o profissional antes de concluir algo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos neste trabalho, ao longo da história a atenção dada à primeira infância tem se modificado e recebido maior valor, visto os investimentos legais, políticos e científicos despendidos a esta primordial etapa do desenvolvimento humano. Nesse mesmo sentido, também pudemos perceber os investimentos que as famílias, de modo geral, tem dedicado a educação e cuidado de seus filhos. Apesar disso, a participação das famílias no ambiente escolar de suas crianças ainda mostra-se muito escasso.

O trabalho desenvolvido pelas instituições que se ocupam de bebês e crianças pequenas vem se modificando. Deste modo, transformando-se de um espaço majoritariamente assistencial, para um ambiente formador às crianças, educadores que pensam a infância e aos pais preocupados com o futuro de seus filhos.

Assim, a escola de educação infantil, como instituição que se ocupa da educação de crianças tem o compromisso de servir de referência para as famílias em seu cotidiano junto aos filhos. Deve assumir seu compromisso ético do cuidado, não apenas como local onde a criança passa horas de sua vida na ausência dos pais, mas coparticipantes na educação desses infantes. E crie uma parceria do cuidado e desenvolva junto às famílias ferramentas que instrumentem os processos de cuidado.

Analisando essa conjuntura, fez-se necessário encontrar estratégias para que o espaço da escola se torne acolhedor às demandas das famílias, criando um ambiente de escuta e reflexão. Ainda neste sentido, estimular um trabalho que deve ser em conjunto, entre escola e família, implicando e potencializando esta última em sua tarefa vitalícia com seus filhos.

A proposta trazida aos pais foi bem recebida tanto pela equipe gestora da instituição, que estendeu a toda a escola a prática das rodas de conversas, quanto pelas famílias que consideraram importante o espaço de diálogo. Foram realizados quatro encontros até o fechamento desse trabalho, três deles estão registrados aqui, e ainda há mais um encontro reservado para este ano. No quarto encontro foi

oportunizada uma vivência de Yoga, projeto desenvolvido na escola, e este era um dos temas sugerido pelos pais. Para a última roda de conversa pretendo explicar sobre esta pesquisa e encerrar com uma avaliação da proposta das rodas. E há intenção da escola em dar continuidade a estas atividades no ano seguinte.

A experiência com as rodas de conversa criou laços entre os pais que frequentaram os encontros, o que pode ser percebido quando reconhecem uns aos outros, o filho de cada um e mesmo algumas questões pelas quais as outras famílias passam. Pudemos perceber no olhar de empatia entre os pais, quando alguma situação acontece, como quando uma criança chega á escola chorando ou não quer obedecer aos pais. O olhar de compreensão, auxílio mútuo, empatia deve ser a proposta de todo olhar com aqueles que vivem a delicada tarefa de educar uma criança.

Também percebi maior confiança dos pais com as professoras, muitas vezes os pais veem nos consultar no intuito de compreender melhor algumas atitudes dos filhos ou como lidar em determinadas situações, geralmente na tentativa de compreender o que se passa com seus filhos, e não necessariamente, em ter alguma resposta exata àquilo que se sucede. Neste sentido, houve mudança na postura dos pais para com a escola, que pretende criar uma parceria de trabalho e não um trabalho que concorre com a educação que os pais despendem aos seus filhos.

Com a experiência das rodas de conversa pretendemos fortalecer os pais em sua confiança no próprio potencial de criar e educar seus filhos. Compartilhar saberes e apostar na potencialidade e força que há no trabalho compartilhado, onde se acolhe, aponta caminhos possíveis, alivia tensões, autoriza e legitima a família em sua função. Em contrapartida aos manuais de como criar os filhos, cujo conteúdo pretende oferecer receitas prontas, de efeito preciso e com resultados imediatos.

Evidentemente, não é uma tarefa fácil às escolas de educação infantil, manter estes encontros de forma sistemática, devido a grande demanda de atividades previstas em seu calendário escolar, bem como a demanda das famílias com sua própria rotina. E ainda, que realmente se proponha um espaço de escuta, reflexão e diálogo, e não cairmos novamente em espaços onde o saber prescritivo se

sobreponha à reflexão, à autocrítica e à autorização dos pais em sua tarefa como educadores. Os espaços de roda de conversa devem servir de momentos de estudo, desconstrução de paradigmas, e constituir um ambiente acolhedor e potente à criação nova possibilidades.

Para isto, o contato com o trabalho desenvolvido por Winnicott que acredita que os pais são potencialmente capazes de criar seus filhos, aliado às práticas desenvolvidas em outros contextos como em San Miniato foram inspiradores para a emergente necessidade de construção da proposta de rodas de conversa. Penso que a Psicologia e a Educação tem muito à dialogar, e contribuir uma à outra com seus conhecimentos que se complementam em diversos pontos, como a formação de professores, o trabalho com grupos, além de todos o estudo aprofundado sobre o desenvolvimento da criança. Acredito que o trabalho interdisciplinar é sempre mais produtivo e tem mais chances de dar conta da complexidade do trabalho com os humanos.

Ao longo da Pós-graduação em Educação Infantil fui me transformando como profissional e também no tocante àquilo que é mais essencial e importante tanto como professora quanto como psicóloga que sou, evolui como ser humano. O contato mais sólido com conceitos da Pedagogia, autores, fazeres, práticas e políticas para educação e do potencial fazer psi junto aos educadores me tornou alguém maior, um sujeito mais capaz, aprimorado tecnicamente e sensível às questões relacionadas à educação.

Acolher e abrir o espaço para a fala exigiu a abertura ao diálogo e à disponibilidade de escuta. No entanto, abrir esse canal não significa que os profissionais da escola envolvidos na organização destes momentos estejam num lugar neutro. As demandas trazidas pelas famílias e a forma como são conduzidas refletem em questões do próprio sujeito que escuta, no caso os professores, e geram uma série de afetos nem sempre controláveis. Lidar com algumas famílias ou situações faz emergir lembranças e sensações complexas, sentimentos como hostilidade, carinho, simpatia, raiva, desconfiança, impotência, foram vivenciados por mim e pelas relatado pelas colegas.

Portanto, cuidar daqueles que acolhem torna-se uma necessidade, as trocas entre os pares que assumem as rodas de conversas e mesmo a equipe gestora deve despende de tempo e espaço para a escuta. É preciso Investir em formações de professores nas quais se possa pensar estas questões que emergem no cotidiano e acolher esses afetos. A Pedagogia da Escuta tem esse mote, escutar o profissional para que este saiba e consiga escutar o outro, portanto trata-se de um ciclo indissociável.

Reconheço que este trabalho foi fundamental para a busca e compreensão da realidade brasileira, vivenciada por muitos pais e professores. A prática do profissional na educação infantil foi apresentada de forma mais real possível, todos os seus desafios e esperanças de propor uma nova possibilidade de trabalho no espaço escolar. E fica evidente a importância na construção do diálogo entre escola e família, e Psicologia e Pedagogia, para criar espaços onde a escuta e o trabalho compartilhado ocorrerá. Então, as concepções assistencialistas e de suposto saber devem ser repensadas a partir do diálogo com toda comunidade escolar. Certamente estas questões serão de sumária importância para a prática diária nas escolas, assim construir com diálogo, escuta, estudos e reflexões, novas alternativas para uma mudança no contexto educacional.

6. REFERÊNCIAS

ANDRADE, LBP. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Available from SciELO Books

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BARROS, Caroline Benezath Rodrigues; Pylro, Simone Chabudee. Psicologia Escolar na concepção de professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental. In: **Psicologia Escolar e Educacional/Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional: ABRAPEE**. Campinas, vol. 20, nº 3, p. 420-646, 2016. ISSN 21753539.

BARROS, Regina Benevides de. **Grupo: a afirmação de um simulacro**. 3ª Edição. Porto Alegre: Sulina/Editora da UFRGS, 2013.

BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso**. Capítulo: a Escuta. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1990.

BENJAMIN, Alfred. **A entrevista de ajuda**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora LTDA, 1988.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **LEI 12.796/2013 (LEI ORDINÁRIA)**, 04 de abril de 2013.

BROGI, Angela; PARRINI, Chiara. **Participação e Educação: construir confiança, experiências e saberes junto às famílias**. In. FORTINATI, Aldo. A abordagem de

San Miniato para a educação das crianças: protagonismo das crianças, participação das famílias e responsabilidade da comunidade por um currículo do possível. Pisa, Itália: Edigioni ETS, 2014. 124p.

COELHO, Bernardo Leoncio Moura. **A proteção à criança nas constituições brasileiras: 1824 a 1969**. Brasília a. 35n. 139 julho/setembro. 1996.

DEL PRIORE, Mary (Org.) **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. 445p.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016. 399p., Vol. 2

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1997. 184p.

HECKERT, ALC. **A escola como espaço de invenção**. In JACÓ-VILELA, AM., CEREZZO, AC., and RODRIGUES, HBC., orgs. *Clio-psyché: fazeres e dizeres psi na história do Brasil* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. p. 275-289. ISBN: 978-85-7982-061-8. Available from SciELO Books. Acessado em 20/03/2018.

KUPFER, Maria Cristina. **Educação para o futuro. Psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2001. 2ª edição. 160p.

JERUSALINSKY, Julieta. **A criação da criança: Brincar, gozo e fala entre a mãe e o bebê**. Salvador: Ágalma, 2014. 298p.

LACAN, Jacques. **Complexos familiares na formação do indivíduo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997. 92p.

LARROSA, Jorge, LARA, Nuria Pérez. **Imagens do outro**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

MONARI, Manuela. **Era uma vez...um Fio**. São Paulo: Editora Paulinas, 2014. 36p.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudio. **História da educação: de Confúcio a Paulo Freire**. São Paulo: Editora Contexto, 2012. 272p.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2007. 247p

SILVERSTEIN, Shell. **A parte que falta**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

SCHULTZ, Elisa Stroberg; BARROS, Solange de Moraes. **A concepção de infância ao longo da história no Brasil contemporâneo**. Revista de Ciências Jurídicas, Ponta Grossa, 3(2): 137-147, 2011. DOI: 10.5212/ Lumiar.v.3.i2.0001. Disponível em: <http://http://www.revistas2.uepg.br/index.php/lumiar>.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 2ªed., rev. e amp. 439p.

WINNICOTT, Donald W. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1982. 6ª edição. 270p.

_____. **A preocupação materna primária**. In D. W. Winnicott. *Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas*. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

7. ANEXO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em participar do Grupo de Rodas de Conversa do estudo de campo referente a pesquisa intitulada “Ciranda de palavras: contribuições da psicologia em rodas de conversa na Educação Infantil”, desenvolvida por Denise Zagonel de Oliveira. Sobre a autora, tenho ciência de que a pesquisa se destina a contribuir com o seu trabalho de conclusão do curso de Pós-Graduação em Educação Infantil da UNISINOS. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada pela Profª Ms. Bianca Stock, professora do curso em questão, a quem poderei contatar/consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone (51)35911122 - Ramal 1156 ou no celular (51)993318531, também pelo e-mail biancastock@gmail.com. Afirmando que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais, busca compreender qual a importância de um espaço de escuta da família para o desenvolvimento da criança, e, ainda, como a escola e a psicologia podem contribuir para esta prática.

Fui também esclarecido (a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio da participação nas Rodas de Conversa mediadas pela pesquisadora, e transcrição dos diálogos para a forma escrita, e resposta de um questionário ao final da pesquisa. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo pesquisador e sua orientadora. Fui ainda informado(a) que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste termo de consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Município de Dois Irmãos/RS, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do Participante: _____

Assinatura do Pesquisador: _____

Pesquisador Denise Zagonel de Oliveira

Fone: (51)99724 6597