

Rodas em sala de aula: alguns aspectos relativos ao ensino e aprendizagem no cotidiano do Ensino Fundamental

*Cristiane Gomes de Oliveira**
*Jacqueline de Fátima dos Santos Moraes***
*Patrícia Braun****

Resumo: A formação do aluno leitor e escritor é uma das tarefas básicas da escola. Muitas podem ser as práticas para essa formação, no entanto vale considerar que aquelas que promoverem iniciativa e posicionamento crítico, podem, de fato, contribuir para uma formação que ultrapasse os muros da escola. Este texto traz ao diálogo uma experiência que tem sido uma marca do trabalho nos anos iniciais do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ): as rodas. Com temáticas, funções e objetivos múltiplos, as rodas têm se revelado uma importante estratégia de ensino e de aprendizagem, do 1º ao 5º ano de escolaridade. Neste artigo trataremos de algumas rodas e como elas têm provocado a nossa reflexão na e sobre a prática, ressignificando nosso fazer pedagógico.

Palavras-chave: Rodas, Ensino, Aprendizagem, Ensino Fundamental.

* Professora assistente do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, CAp/UERJ – e Orientadora Educacional do Colégio Pedro II. Mestre em Educação pela PUC-Rio. E-mail: cristwin2@yahoo.com.br

** Professora da Faculdade de Formação de Professores da UERJ e do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, CAp/UERJ. Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense, Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. E-mail: jacquelinemorais@hotmail.com

*** Professora assistente do Instituto Fernando Rodrigues da Silveira, CAp/UERJ. Doutoranda em Educação pela UERJ. E-mail: p.braun@terra.com.br

Abstract: The formation of the reader and writer student is one of the school basic tasks. There are many practices for this instruction, however it is worth to consider that those which promote initiative and critical position, may actually contribute to an education that goes beyond the school walls. This text brings to discussion an experience that has been the mark of the work in the early years of the Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ): the wheels. With themes, functions and multiple objectives, the wheels have been transformed to an important teaching and learning strategy, from the 1st to 5th grade. In this article we will analyze some wheels and how they have led our thinking in and about the practice, giving new meaning to our pedagogy teaching.

Keywords: Wheels, Teaching, Learning, Fundamental teaching.

Introdução

Os inúmeros debates sobre propostas curriculares, já há algum tempo, têm dado atenção não apenas às discussões ligadas aos chamados conteúdos escolares – o que ensinar e quando ensinar – mas também às questões ligadas a “como ensinar”, “para quê ensinar” e “para quem ensinar”. Neste sentido, as concepções que estão por trás das respostas a tais questões, respostas que acabam por tecer o cotidiano de ensino e aprendizagem escolar, são hegemonicamente aquelas ligadas a concepções escolares mais tradicionais. Nelas, a centralidade se encontra na transmissão de conhecimento, numa direção que vai da professora, quem supostamente sabe, para os alunos, aqueles que ocupam o lugar dos que supostamente não sabem.

Esta concepção, apontada por Freire como *bancária*, encontra-se ainda resistindo e reexistindo no campo escolar, apesar de toda a crítica a este respeito, marcando o cotidiano, impregnando as relações entre os sujeitos escolares, indicando ações e intenções educativas, direcionando formas tanto de planejamento quanto de avaliação. Em sua análise a respeito do tema, Freire assinala que na concepção bancária, a tarefa do educador

é fundamentalmente encher o educando de conteúdos: *conteúdos retalhados da realidade, desconectados da totalidade* (2005, p. 65). Aprender se confunde com memorizar, repetir, copiar, fixar, reproduzir, mecanizar, atividades onde, não necessariamente, há compreensão. Atividades nas quais os sentidos parecem ociosos, vazios, estéreis. Nesta perspectiva, os estudantes seriam alçados a categoria de meros vasilhames, simples recipientes nos quais os professores depositariam os saberes escolhidos e definidos por estes: “desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.” (2005, p. 66). Nos moldes de uma conta bancária, caberia aos alunos, receberem e guardarem os depósitos a fim de sacarem em momento definido pela escola, ou seja: nos momentos de prova e testes. Avaliar, portanto, seria o tempo de sacar o que foi antes depositado, numa relação muito parecida com aquela estabelecida por muitos de nós, em agências bancárias.

É certo que ao optar por certa atividade ao invés de outra, cada professora o faz porque possui um conjunto de crenças sobre o que seja ensinar e aprender. Essas crenças e valores nos habitam e é com elas que operamos em nossa sala de aula, sabedoras disso ou não. Talvez por esta razão Freire tenha defendido intensamente a importância da *reflexão crítica sobre a prática* (1997, p. 24), pois esta *se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blabláblá e a prática, ativismo*. Desta forma, o trabalho que realizamos nas “rodas” revela e se alimenta de concepções e pressupostos teóricos de como pensamos que nossos alunos aprendem, de como cremos que devemos lhes ensinar, do que defendemos ser conhecimento, do que entendemos por escola, do que para nós significa currículo – para dizer apenas parte das implicações/imbricações teóricas.

Refletir sobre o que fazemos em nossas salas, com nossos alunos e alunas é uma necessidade de quem está comprometido em tecer uma escola mais favorável a todos: alunos e professoras.¹ Neste sentido, precisamos problematizar nosso fazer pois

¹ Utilizamos aqui o gênero feminino por sermos as autoras mulheres e, como sinalizam Regina Leite Garcia e Nilda Alves, por ainda sermos maioria no magistério.

as atividades curriculares e a forma como as realizamos carregam concepções teóricas implícitas. Nossas ações não são neutras, apesar de muitas vezes parecerem. Planejar e promover dinâmicas que favoreçam tanto a ação pedagógica quanto a aprendizagem são atividades docentes cotidianas. O que temos visto é o engajamento de professores e professoras na busca constante por modos variados de ensinar seus alunos e alunas, em especial aqueles que estão em tenra faixa etária.

Pensar em outra relação entre estudantes e conhecimento, entre alunos e educadores e alunos entre si significa, necessariamente, compreender que a construção de conhecimento não se dá através de uma doação, depósito ou transferência. Neste sentido, as contribuições de autores como Vygotsky, Luria, Freire, dentre outros, mostram que os sujeitos aprendem em movimentos de interação e interlocução, em ações que envolvem compreensão e compartilhamento. Para isso, a sala de aula necessita incorporar outras configurações físicas que não as formas chamadas *tradicionais*, traduzidas por alunos sentados em carteiras enfileiradas adiante de um quadro de giz e da professora, mas necessita incluir organizações como as que obtemos quando estudantes sentam em uma roda. Sentar em roda representa uma ruptura com uma certa tradição escolar que afirma o silêncio, a ordem, a disciplina como bases da aprendizagem escolar. Sentar em roda convida a que cada aluno olhe no olho do outro, que veja e leve em conta as reações do outro diante de seu discurso. Convida a fala mais circulante e não centrada na figura docente.

Nenhuma aprendizagem escolar se faz na neutralidade da ação docente. Todo ato educativo está concomitantemente inserido também em uma dimensão educativa-política. Freire há mais de quatro décadas já alertava para essa dimensão, afirmando que o homem precisa desenvolver sua capacidade de “ler o mundo” para nele intervir, não como sujeito que, sob o discurso da autonomia, se torna individualista, mas como sujeito pertencente a um coletivo que desenvolve formas de ação solidária. É preciso ler o mundo para transformá-lo não para si, mas para todos.

Participar e contribuir com a emancipação não como indivíduo isolado, mas como um sujeito pertencente a um coletivo de outros sujeitos. Pensamos, fortalecidas pelas palavras de Freire, que também nós professoras, precisamos “ler o mundo” e criar estratégias coletivas de emancipação, realizando o que Santos (2006, p. 41) delinea como *a agregação de vontades e a criação de subjetividades que protagonizam ações transformadoras coletivas*. Neste sentido de coletividade está inserido nosso trabalho com as rodas; um *espaçotempo* rico de relações, que inclui discussões e discordâncias, onde crianças e professoras podem tomar conhecimento *do outro* e dos diversos pontos de vista que emergem na sala de aula.

Nos últimos quarenta anos, desde as palavras de Freire, as práticas pedagógicas foram assumindo múltiplas características, se complexificando e complexificando nossa maneira de ver e entender o que é ler, escrever, ensinar e aprender. Ainda que parte do debate produzido no campo da educação gire em torno, mesmo hoje, de buscar qual seria o melhor método para ensinar a todos ler e escrever (sintético, analítico ou misto) encontramos uma gama de investigações que problematizam os modelos únicos e se indagam sobre os processos cognitivos dos alunos, entendendo que não está numa sequência pré-determinada por cartilhas ou livros didáticos a chave do ensino da lecto-escritura. Para aprendermos a *compreender o compreender* de nossos alunos, este outro tantas vezes invisibilizado, é preciso entender a relevância do contexto sócio-cultural do educando para a constituição do conhecimento. O que vemos em pauta é a necessidade de redimensionamento da ação pedagógica. Ou seja:

No conjunto de tantos referenciais teóricos, não se trata evidentemente de forçar um entendimento reducionista e simplificador da escrita ou do processo de alfabetização, mas de trazer parâmetros essenciais para o posicionamento crítico na revisão das tradicionais práticas pedagógicas. Se, por um lado, respeitar o tempo e a natureza da aprendizagem, estimular o processo cognitivo a partir do universo cultural do aluno e valorizar a dialogicidade da língua no ensino da escrita revolucionaram os paradigmas da prática escolar, por outro, representam um desafio na transposição didática. (COLELLO, 2005, p. 6-7)

A mudança de perspectiva diante das práticas educativas requer a análise e a revisão de como temos proposto as atividades no cotidiano da sala de aula. Uma mudança paradigmática é necessária, pois são nossas formas de ver e entender o conhecimento que nos informa o quê e como será nosso planejamento pedagógico.

A superação deste tipo de educação não se faz naturalmente, mas com novas propostas histórica e socialmente contextualizadas, voltadas para o entendimento dos problemas reais, dos cotidianos vividos e situados. A aprendizagem não se resume ao acontecer individual uma vez que é, essencialmente, perpassada pelo outro, pelo grupo. Da mesma forma que o professor não ensina só, o estudante também não aprende sozinho. A tarefa educativa é o resultado de um processo de produção e colaboração humana, aquilo que só pode ser realizado na sua totalidade e complexidade entre pessoas em situações de interação e diálogo.

Nesse movimento de interrogação e estranhamento temos no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), uma unidade acadêmica da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, nos perguntado: *que dinâmicas tem favorecido ou dificultado a apropriação do conhecimento escolar por parte de nossos alunos? Que situações parecerem contribuir com a aprendizagem? Seriam as atividades que exigem do aluno ações solitárias e individuais? Ou seriam as que proporcionam interações e interlocuções frequentes?*

Como parte integrante da UERJ, o CAp goza de autonomia administrativa e pedagógica, bem como o exercício pleno das funções de ensino, pesquisa, extensão e administração. Se diferencia das demais instituições de ensino das redes públicas por se constituir, desde a sua criação, como um espaço de formação de futuros professores e campo experimental de pesquisas e projetos educacionais de cunho extensionista, promovendo o aperfeiçoamento didático e metodológico dos ensinamentos fundamental, médio e superior, por meio da implementação e difusão de novos e diferentes recursos aplicados à educação.

No CAP-UERJ priorizamos o desenvolvimento de trabalhos que permitam aprimorar e consolidar as possibilidades de formação dos nossos estudantes. Esse contexto permite ao CAP-UERJ, como aos demais Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação das diversas universidades brasileiras, assumirem lugar de destaque e trazerem significativa contribuição para a discussão sobre os rumos da educação. Há que se ressaltar que o fato de todas essas instituições oportunizarem a articulação entre os ensinamentos fundamental, médio e superior, incluindo-se a formação docente, confere-lhe status de *locus* privilegiado para o constante repensar e refazer da prática docente, de forma a atender as diversas demandas de um mundo em transformação.

Temos por meta atuarmos como orientadores na formação dos nossos estudantes, visando o domínio da linguagem, a compreensão do mundo ao redor e a resolução de problemas que se apresentam como desafios no dia-a-dia.

Smolka (1989), em emblemática pesquisa sobre os processos de ensino e aprendizagem da língua em turmas do ensino fundamental em São Paulo, faz uma análise bastante atual das concepções que cercam a escola e dos valores nela arraigados. Suas reflexões muito têm nos ajudado a compreender nossa opção pelas *rodas* e pela desconstrução de mitos como o que ela denuncia em seu trabalho: o mito da autonomia do aluno. Historicamente os processos de ensino são entendidos pela escola e pela sociedade como processos individualistas e solitários. Essa concepção tem redundado na produção da ilusão do sujeito autônomo. Concordando com Smolka, acreditamos que é preciso problematizar e superar essa concepção de autonomia para uma idéia de solidariedade, pois ainda hoje para a escola:

Autônomo é aquele que entende o que a professora diz; aquele que realiza sozinho as tarefas; é aquele que não precisa perguntar; é aquele que não precisa dos outros. Revela-se o mito da auto-suficiência que, além de camuflar a cooperação, aponta e culpa os fracassos e incompetentes. (SMOLKA, 1989, p. 50)

Nesse contexto de indagações, complexo e contraditório, a dinâmica pedagógica que temos entendido como mais condizente com a tecitura de saberes escolares críticos tem sido aquela que favorece o desenvolvimento de atitudes questionadoras, reflexivas e colaborativas entre os alunos. Ou seja: as rodas.

Temos entendido que o coletivo da sala de aula deva ser o lugar privilegiado de aprendizagem. Assim, a dinamização de atividades em torno de “rodas” tem sido uma característica do trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental do CAP-UERJ.

O que são e como acontecem as rodas?

Nos cinco anos iniciais do ensino fundamental, as rodas têm sido adotadas como uma atividade sistemática, sendo organizadas e acontecendo em cada turma do CAP-UERJ no decorrer da cada semana. Mais que uma forma de dinamizar um certo aprendizado ou efetivar um objetivo ou conteúdo curricular, as rodas têm representado no cotidiano uma oportunidade de diálogo, conhecimento, pesquisa e aprendizado, não só para os alunos, como também para nós, professoras.

Vamos neste texto tratar de três rodas. Há outras, pensadas e promovidas pelas diferentes turmas. As que tomamos como objeto de reflexão neste texto, porém, são as que acontecem em todos os anos de escolaridade de nossa escola. São denominadas por nós como: *roda literária*, *roda de notícias*, *roda de conversa*. Cada uma delas, ainda que pareça se direcionar a um objetivo específico, tem uma mesma finalidade: a interlocução entre os alunos, favorecendo estratégias de apropriação e construção do conhecimento, uma vez que tendo sua palavra em circulação, os alunos garantem que idéias, experiências e narrativas, sejam valorizadas, ouvidas e tematizadas coletivamente.

A proposta das rodas se dá a partir da organização de um círculo entre os alunos, no espaço físico da sala de aula. Na medida do possível, propomos que as rodas fiquem distante das mesas

e cadeiras da classe. Houaiss (2001) define roda como “círculo; peça circular que gira em torno de um eixo; grupo de pessoas”. É é nessa circularidade que as vozes vão se espalhando, girando, numa lógica de organização do *espaçotempo*² que não se estrutura com um horário determinado para terminar, pois segue o tempo de interesse do grupo em roda.

Nesse *espaçotempo* professoras e alunos vão construindo conhecimentos, opinando, discordando, ampliando e complexificando olhares e saberes sobre o mundo. Aqui, o papel da professora, também ela uma participante da roda, é o de coordenar a atividade, não comandar; problematizar as questões que surgem, desafiar o grupo a pensar mais; valorizar a participação de todos. Como afirma Madalena Freire (1999, p. 21), “[...] é imperioso que as crianças, percebam de um lado, a importância de cada uma, individualmente, na construção do grupo; de outro, a importância do grupo para o seu próprio crescimento”.

É preciso dizer que para cada tipo de roda são organizadas dinâmicas específicas: o dia de realização; a organização de escalas entre os alunos para a apresentação de suas notícias, histórias ou pesquisas; o formato de apresentação (oral, com ou sem utilização de recursos). Assim, a atividade não se insere numa prática espontaneísta. Há um planejamento feito de maneira compartilhada com os alunos, a fim de fazer este *espaçotempo* rico de possibilidades. Vale esclarecer também que as dinâmicas organizativas das rodas podem variar entre os anos de escolaridade para se adequarem as características de cada grupo e faixa-etária.

Esses momentos, portanto, têm se caracterizado por possibilitarem uma dinâmica democrática, investigativa e coletiva de aprendizagem, pois permitem ao aluno expressar e apresentar um conhecimento a partir de suas investigações e leituras, ocupando, nesse momento, um papel que, normalmente é da professora.

² Expressão utilizada por Nilda Alves (2001, p. 9): para mostrar a única possibilidade e existência desses termos – um tem relação com o outro e só existe nessa relação – reuni-os em uma única palavra. A mesma autora utiliza o termo *aprenderensinar*, também utilizado neste artigo: O mesmo vale para estes termos [...]. Além de juntá-los em um só, invertei a ordem em que são ditos.

Esse aspecto também diferencia esta proposta pedagógica de outras, pois divide e compartilha o lugar do saber, validando-o e qualificando-o ainda mais.

Assim, podemos dizer que a prática das rodas pode ser compreendida como uma dinâmica identificada com ações e práticas que conduzam à pesquisa, à indagação, à construção de um posicionamento crítico.

Um conceito que podemos usar para ratificar a proposta educativa em torno de rodas é o conceito de *educomunicação*. Segundo Soares (2000, p. 63-64), *educomunicação* consiste em “conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e a fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais.”

Partindo desse conceito, compreendemos que as dinâmicas de aprendizagem, em torno das rodas, estabelecem “uma negociação de sentidos, apropriação e produção de discursos, através da qual se manifestarão os aprendizados dos sujeitos participantes do processo educativo.” (RIBEIRO, 2005, p. 02).

A roda literária, por exemplo, tem por finalidade desenvolver o hábito e o gosto pela leitura, sem que um gênero literário único seja imposto. Não enfatizamos formas de registro após a leitura do livro, como hegemonicamente vemos nas escolas. A ênfase é nas discussões sobre o livro lido em casa. No entanto, não nos enganemos quanto à relevância dessa proposta por parecer, tal atividade, tão simples. Na verdade, em sua simplicidade está implícito o que de mais precioso se espera ampliar ao longo do processo educativo – o gosto pela leitura e a autonomia leitora. Em se tratando de leitores tão jovens é importante que primeiro descubram um pouco mais do mundo que está em cada página lida, que se sintam e se transformem de fato em donos do livro lido, e isto não se faz com exercícios tradicionais de interpretação de texto. Nossa primeira estratégia é, então, a provocação. Provocação para descobrirmos o que cada livro, história, conto,

poema releva para cada um de nós. Que leituras são possíveis serem feitas? O que cada texto nos provoca a pensar?

Nessa provocação, acabamos por favorecer uma ciranda de livros, um troca-troca, que começa a partir dos livros do nosso acervo em sala, mas que acaba por ultrapassar os limites postos pelas paredes de nossa classe. E é, justamente, esse ir além que acaba por desvendar gostos, jeitos e trejeitos de cada um, muitas vezes, características nem sempre apresentadas no cotidiano mais formal da sala de aula.

Outra roda importante para nós é a *roda de conversa*. Ela tem sido utilizada em diferentes momentos do cotidiano escolar: antes de iniciarmos as atividades diárias, no retorno das férias, quando precisamos tratar de assuntos do interesse coletivo, como solucionar desavenças, problemas ocorridos dentro da sala de aula ou em outro espaço da escola, quando uma criança traz algo novo para mostrar ao grupo, quando um acontecimento impressionou de algum modo uma criança, entre outros assuntos. Esta é, principalmente, uma hora em que os alunos falam, expressam suas opiniões, dão voz ao pensamento. Mais uma vez, o papel da professora é fundamental no sentido de mediar, organizar este momento. Como salienta Madalena Freire (1999, p. 21), o/a professor/a age como organizador/a “no sentido de quem observa, colhe os dados, trabalha em cima deles, com total respeito aos educandos que não podem ser puros objetos da ação do professor”.

Uma outra roda que tem constituído nosso cotidiano tem sido a *roda de notícias*. Esta tem como um de seus principais objetivos trazer um texto que circula nas grandes cidades e que possui características bastante específicas: o jornal. Também esta roda acontece do 1º ao 5º ano de escolaridade e faz parte da rotina escolar dos alunos do primeiro segmento do ensino fundamental.

De acordo com Faria (1998, p. 85), o debate no primeiro mundo sobre a necessidade de se trazer a mídia (jornal, TV, informática) para a escola ultrapassa trinta anos. No Brasil, “[...] só no final dos anos 80 e, sobretudo a partir dos anos 90 é que

este assunto vem preocupando os meios oficiais responsáveis pelas diretrizes gerais do ensino em nosso país”.

Trata-se, portanto, de uma prática recente no Brasil e que, contudo, integra o fazer cotidiano de inúmeras escolas e professores/as. Segundo esta autora, a França é um dos países que já possui uma estrutura governamental sólida “orientando os professores a trabalhar com a mídia e tem produzido muito material pedagógico para a prática em sala de aula” (p. 86). Entretanto, a abordagem predominante ainda se mantém estacionada na imprensa escrita. Outras mídias que já se tornaram parte integrante da vida de crianças e adultos na sociedade contemporânea como TV e informática continuam distanciadas da escola.

A predominância da imprensa escrita, para Faria (1998), apresenta duas razões: 1) a escola se ocupa, por tradição do texto escrito; 2) a facilidade do acesso à imprensa escrita (o jornal é barato e produzido em ampla escala). Outro aspecto que favorece o trabalho com o jornal na sala de aula é a enorme diversidade de textos contidos nesse veículo de comunicação (entrevistas, histórias em quadrinhos, anúncios, classificados, propagandas, charges, entre outros).

Para Rosa (1998, p. 185), utilizar o jornal em sala de aula é fundamental “tanto para saber o que está acontecendo por aí e estabelecer relações históricas, como para favorecer o processo de aquisição da língua escrita e desenvolver estratégias de leitura”.

Nesta atividade que acontece uma vez por semana, inicialmente as crianças escolhem uma notícia, fazem sua leitura prévia em casa, marcam os aspectos que consideram mais importantes e a apresentam para o grupo. Também informam, nesse relato, o título, sub-título, a fonte e data da notícia. Há um investimento tanto na identificação de dados relativos ao texto, quanto na linguagem oral, pois há apresentação individual e debate em grupo após cada notícia ser compartilhada. Na segunda etapa do trabalho, estes aspectos são mantidos, mas há uma ampliação da atividade. A novidade está em um registro que passa a ser produzido: a reescrita da notícia. Mais adiante, é acrescida à proposta,

uma ficha para a elaboração da síntese da notícia onde também existe um espaço para comentários pessoais.

Nesta proposta pedagógica também fica evidenciado gostos e preferências por assuntos: alunos que privilegiam o caderno de esportes, alguns especialmente futebol, outros que demonstram mais interesse pelos cadernos de saúde, ciências, história, aqueles voltados para o público infanto-juvenil, cuidados com animais, eventos culturais, dentre outros assuntos. Não há determinação prévia de temas a serem enfocados nas reportagens apresentadas, mas podemos propor rodas de notícias temáticas, com assuntos polêmicos ou de maior visibilidade, como o foi no período de realização dos jogos pan-americanos e olimpíadas, na comemoração da chegada da Família Real ao Brasil ou durante a Bienal do Livro.

Ao trabalharmos com o jornal, “mosaico de informações cotidianas, registro da história no seu dia-a-dia” (FARIA, 1998, p. 87), acreditamos estar colaborando com a construção de um aluno/cidadão com um espírito crítico.

As rodas como espaçotempo de aprendizagem – contribuições e desafios

Temos constatado cada vez mais, na nossa prática cotidiana, que a utilização das rodas como estratégia pedagógica no espaço escolar precisa ser compreendida como uma ação que está muito além de uma diversificação na organização ou disposição espacial de alunos, mesas, cadeiras e professora. O nosso fazer pedagógico tem nos revelado que a dinâmica das rodas é um dos muitos *espaçotempos* de *aprenderensinar* (ALVES, 2000, p. 23) no contexto da sala de aula.

As contribuições das rodas para realização de atividades com grupos são reconhecidas tanto em ambientes de trabalho quanto em espaços de discussão, sejam estes de aprendizagem formal, não formal ou informal. Frequentemente, vemos grupos

sentados em círculos ou em semi-círculos. Dentre tais contribuições poderíamos elencar, por exemplo, que a dinâmica de roda favorece a discussão participativa, desenvolve a segurança, melhora a concentração, diminui conversas paralelas, auxilia a diminuir conflitos, auxilia na visualização e escuta de todos os integrantes do grupo ou turma.

Contribuições nesse âmbito podem ser evidenciadas nas falas das professoras nos diversos espaços escolares do CAP-UERJ (salas de professores, reuniões pedagógicas, nos seus registros diários de atividades ou “diários de bordo”) e exemplificado através do trecho de um relatório de avaliação transformado em relato de experiência intitulado “A turma: aprendendo a morar no outro”, citado em Oliveira, Reis e Lins (2009, p. 50):

[...] como professoras, nos colocamos como responsáveis por cada gesto do coletivo. A relação de confiança está crescendo e eles têm trazido tudo para as rodas. Os que mais sofriam estão se fortalecendo e estão rompendo o silêncio.

No entanto, resumir as contribuições da roda como *espaço-tempo* de aprendizagem às características citadas acima, seria uma visão simplista e reducionista. Para expandir um pouco mais essa visão, trazemos duas implicações que auxiliam a elucidar, que a opção por essa forma (em roda) revela uma prática pedagógica repleta de estratégias e intencionalidades para a formação de alunos/cidadãos e professoras/educadoras participativas, críticas e transformadoras. Em ambas implicações, identificamos o *espaçotempo* escolar de acordo com a caracterização de Alves (2001, p. 8-9): como um espaço de relações múltiplas, complexas, entre sujeitos com saberes/conhecimentos múltiplos tecidos em redes cotidianas que são criados, trocados, ensinados o tempo todo de formas múltiplas e múltiplos conteúdos, corporificados no currículo que deve ser considerado em toda essa complexidade e multiplicidade. As rodas são, portanto, identificadas na nossa prática, como um *espaçotempo* privilegiado para a visualização e enfrentamento dessas questões favorecendo a aprendizagem.

A primeira implicação para apreender o uso da roda como estratégias pedagógicas é a forma como a utilizamos no CAp/UERJ: de maneira a favorecer a aprendizagem. Esta forma está imbricada em uma reflexão sobre as múltiplas linguagens na escola, mais especificamente, sobre as linguagens dos espaços escolares, proporcionada por Kenski (2000, p. 124). De acordo com a autora, “a aura da escola depende de seus espaços e seus atores” e “o espaço é uma das linguagens mais poderosas para dizer do fazer da escola”. As cores das paredes, a disposição dos móveis e equipamentos nas salas e laboratórios, a distribuição dos ambientes no espaço escolar, a existência ou não de áreas de circulação e concentração de alunos e professoras, a imagem das bibliotecas, quadras, pátios e áreas de convivência projetam-se na produção e estímulo dos que convivem naqueles espaços, refletem na disposição para o trabalho e o estudo e na qualidade do ensino, definem a ação pedagógica e comunicam visualmente a filosofia de trabalho da escola.

Recorremos à reflexão proposta por Kenski, com o intuito de enfatizar as múltiplas leituras visuais que podem ser feitas do ambiente escolar. No entanto, para que a utilização da roda como *espaçotempo* de aprendizagem e as contribuições que essa estratégia pedagógica pode oferecer sejam efetivas, é necessário que as ações das professoras/educadoras e gestores escolares estejam para muito além do que se vê (na disposição físico-geográfica dos alunos e materiais), mas principalmente na ação reflexiva de como se age na utilização dessas estratégias.

A segunda implicação para sair da visão reducionista das contribuições da roda como *espaçotempo* de aprendizagem refere-se, justamente, mais à forma de agir em roda e menos à simples disposição espacial dos alunos na sala de aula. Nesse contexto, é importante ressaltar que quando citamos que a roda auxilia a diminuir conflitos, não significa que a roda é utilizada com a intenção de evitar os conflitos, mas justamente de identificar seus focos, de expô-los e de enfrentá-los, pondo em prática a *pedagogia do conflito*, defendida por Santos (1996). Essa perspectiva também é comparti-

lhada por Oliveira, Reis e Lins (2009, p. 53) quando afirma que a educação que assume a conflitualidade dos conhecimentos, sabe que os conflitos devem servir para vulnerabilizar os “modelos epistemológicos dominantes” através de um projeto educativo conflitual e emancipatório.

Sobre esse aspecto, consideramos a roda nos *espaçotempos* escolares e de sala de aula, lugar privilegiado para as discussões dos conflitos existentes e revelados, seja através de uma notícia de jornal, de uma versão para o final de um conto de fadas, ou para discutir diferenças e desavenças surgidas entre as próprias crianças em sala de aula, tanto relacionadas ao conhecimento científico quanto a questões culturais, de gênero, de etnia e religião que aparecem cotidianamente em momentos de estudo, discussões ou na livre interação com o grupo. A roda é um lugar propício composto de muitas vozes e gestos oriundos de muitos lugares de onde podem estar “professores e alunos discutindo duas ou mais concepções de mundo, suas diferenças e semelhanças e suas possibilidades de experimentação social” (OLIVEIRA; REIS; Lins, 2009, p. 55).

Sendo o cotidiano escolar um dos múltiplos *espaçotempos* onde se *aprendeensina* e se vivencia experiências sociais estabelecendo redes de conhecimento, também nele os alunos estão expostos, desde os primeiros anos de escolarização, à diferença cultural, expressas através de gestos solidários, tolerantes ou discriminatórios e preconceituosos. E, dependendo da maneira como for tratada (quando é tratada), essa pode ser uma experiência enriquecedora ou traumática. Sobre este aspecto, Valle (2007, p. 20) faz uma observação sobre a busca da resiliência dentro e fora do ambiente escolar, vista como a capacidade de superação de situações traumáticas através da discussão e análise das situações vivenciadas: “Nós, professores e pais, precisamos trabalhar desde a infância, essa capacidade de análise otimista da situação através do diálogo e de exercícios de sala de aula, tomando por base situações do cotidiano”.

Se por um lado a roda é vista como *espaçotempo* privilegiado de aprendizagem através da pedagogia do conflito, por outro, esta disposição pode representar desafios. Desafios ora para alunos, ora

para professoras, e na maior parte do tempo para alunos e professoras concomitantemente.

O fato é que, quando optamos por essa prática pedagógica, no momento em que convidamos os alunos a sentar em roda estamos abrindo as portas e janelas ao cotidiano extra-escolar e a toda essa vivência diversificada nas suas diferentes visões e experiências sociais, e aos grandes desafios que essa exposição nos lança.

Com essa postura acreditamos estar pondo em prática, através do papel de mediação entre o senso comum e o saber sistematizado da escola, a concepção construtivista do conhecimento, como destaca Henriques (2001, p. 22) em documentos do Departamento Geral de Educação da Secretaria Municipal de Educação a importância da relação conhecimento da criança - universo cotidiano:

Não podemos deixar de salientar que o conhecimento de que dispõe uma criança, antes de seu ingresso na escola, é o que adquiriu em sua vida cotidiana, advindo de sua realidade imediata e, portanto, de sua prática social. Como esse “anterior” continua presente, uma vez que a criança não sai do seu universo cotidiano pelo fato de ingressar na escola, mas esta a ele se acrescenta, os dados da realidade da criança têm que ser continuamente incorporados ao trabalho pedagógico, como elementos de partida para um novo conhecimento (SME/DGE-1991, p. 5).

Para não perder a dimensão da relação teoria/prática abordada no início deste texto, voltamos à reflexão crítica sobre a prática e nos questionamos: quem está preparado para lidar com tantos cotidianos diferentes? Os alunos estão? As professoras estão? Quem está preparado para sentar em roda?

Estar em roda com a turma de alunos é usufruir das contribuições que essa estratégia traz como *espaçotempo* de aprendizagem e também, superar desafios cotidianos.

No primeiro momento, sentar em roda pode ser para os alunos a novidade que faz livrarem-se do enfileiramento. A roda convida a sentarem-se ao lado, em posição de igualdade. Mas logo se descobre que sentar em roda é também ver o outro, enxergar o outro, ouvir o outro, sentir o outro, o que também constitui um desafio para todos logo nos primeiros momentos.

O enrijecimento que o enfileiramento simétrico oferece como forma de regulação e disciplinamento é, portanto, a forma mais fácil de conter os corpos, as emoções e as falas, e de tornar mais ou menos evidentes as diferenças, dependendo da intenção que se tem. Na roda, a intenção é justamente fazer perceber que, inevitavelmente estamos com o igual e com o diferente e que existem diferentes visões de como lidar com as situações adversas, mas que nelas respeito, razão e emoção formam uma tríade necessária à convivência e aprendizagem. Tarefa fácil? Nem para mediador, nem para alunos.

Para Valle (2007, p. 72), a postura do multiculturalismo contribui para a educação que “visa preparar o indivíduo para estar não apenas com o igual – pois isto é mais fácil, mas para estar com o diferente, para depois, então, estar com o discrepante”. Sobre essa postura, Candau (2001) defende que “o multiculturalismo é um dado da realidade” e que a interculturalidade é uma das várias formas de lidar com esse dado, onde as relações entre os diferentes grupos sociais e culturais são acentuadas e confrontadas através do diálogo com o outro como prática pedagógica que enriquece a todos e contribui para a construção de uma sociedade pluralista e democrática.

Não podemos esquecer, portanto, que inserido na roda com papel de mediadora está a professora, também sujeito complexo que *aprendeensina* em diferentes contextos e tece seus conhecimentos em diferentes redes. Ao refletir sobre as possibilidades da interculturalidade, deve-se considerar que “para um professor, não é fácil administrar essas delicadas faces da identidade e da diversidade (OLIVEIRA; REIS; LINS, 2009, p. 56).

Como integrante da roda que divide e compartilha o lugar do saber, a professora está exposta às diferenças. Ao desafiar o grupo também é desafiada. E diante da prática da prática pedagógica, ressignifica o currículo escolar por ser um/a “interlocutor/a que possui mitos, crenças, formações imaginárias produzidas por/ em uma conjuntura sócio-histórica, que vai interagir, constituir

e constituir-se a partir de várias instituições que atravessam o estabelecimento escolar. (HENRIQUES, 2001, p. 26).

A experiência de utilizar a roda como estratégia pedagógica e, portanto, identificá-la como *espaçotempo* de aprendizagem é uma opção que nos remete frequentemente a reflexão sobre a nossa formação como sujeitos e educadoras e a necessidade de aprender a ver e superar nossa cegueira no modo de fazer no espaço/tempo escolares e de sala de aula, percebendo “as alternativas e complexidades presentes no cotidiano, mesmo quando não queremos vê-las.” (MONTEIRO, 2001, p. 28).

Optar por estar em roda com os alunos, constantemente em sala de aula, é não deixar cair no esquecimento tudo o que exige a prática docente, as razões que motivam e necessidades que envolvem essa prática, dentre as quais (muitas delas) nos foram ensinadas ou sistematizadas por Freire (1997). Este autor nos diz que ensinar (e aprender) é uma especificidade humana que exige comprometimento, criticidade, disponibilidade para o diálogo, saber escutar, liberdade e autoridade, respeito aos saberes do educando, rejeição à discriminação, consciência do inacabamento, reconhecer que a educação é ideológica e uma forma de intervenção no mundo.

Todos esses aspectos são, simultaneamente, contribuições e desafios que a roda nos oferece cotidianamente no *espaçotempo* escolar. Roda: espaço mágico onde ontem experimentamos na infância os prazeres das brincadeiras, hoje, *aprendemosensinamos* os prazeres de compartilhar conhecimentos que nos constrói e reconstrói como sujeitos/educadoras.

Referências

ALVES, Nilda. *Espaço e Tempo de Ensinar e Aprender*. In: Linguagens, Espaços e Tempos no Ensinar e Aprender. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. *Imagens das Escolas*. In: ALVES, Nilda; SGARBI, Paulo (Orgs.). *Espaços e Imagens na Escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CANÁRIO, Rui. *Formação e Situações de Trabalho*. Portugal: Porto Editora, 2000.

CANDAU, V. M. *Multiculturalismo e Direitos Humanos*. Disponível em www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/multiculturalismo.htm. 2001.

COLELLO, Sílvia Mattos Gasparian. *Repensando as Dinâmicas Pedagógicas nas Classes de Alfabetização*. In: Videtur 30 [on line]. São Paulo: Mandruvá, 2005. Disponível em <http://www.hottopos.com/videtur30/silvia.pdf>. Acesso em 18 de nov. 2009.

FARIA, Maria Alice. A importância da imprensa escrita na sala de aula. *Revista Presença Pedagógica*, v. 4, n. 19, jan./fev. 1998.

_____. *Ação cultural para a liberdade*. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Madalena. *A Paixão de conhecer o mundo*: relato de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

HENRIQUES, Eda Maria. Imagens e Contra-Imagens na Escola. In: ALVES, Nilda; SGARBI, Paulo (Orgs.). *Espaços e Imagens na Escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

KENSKI, Vani Moreira. Múltiplas Linguagens na Escola. In: *Linguagens, Espaços e Tempos no Ensinar e Aprender*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MOLKA, Ana L. B. *A criança na fase inicial da escrita*. Campinas: Cortez, 1989.

MONTEIRO, Solange Castellano Fernandes. Aprendendo a Ver: as escolas da/na escola. In: ALVES, Nilda; SGARBI, Paulo (Orgs.). *Espaços e Imagens na Escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MORAIS, Jacqueline de F. dos Santos. Histórias e narrativas na educação infantil. In: GARCIA, Regina L. (Org.). *Crianças*: essas conhecidas tão desconhecidas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; REIS, Maria Cláudia; LINS, Mônica Regina Ferreira. Lei n.10.639/03: uma proposta intercultural no CAP-UERJ? In: LIMA, Augusto César Gonçalves; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; LINS, Mônica Regina Ferreira (Orgs.). *Diálogos Interculturais, Currículo e Educação: experiências e pesquisas antirracistas na educação básica*. Rio de Janeiro/Quartet: FAPERJ, 2009.

RIBEIRO, Marcello. Para transformar o ensino da leitura e escrita pela educomunicação. *Revista Domínio de Linguagem* [on-line] Edição V, 2005. Disponível em <http://www.dominiosdelinguagem.org.br/pdf/d5-4.pdf>. Acesso em 21 de nov. 2009.

ROSA, Maria da Conceição de Carvalho. O que acontece por aí? A diversidade de textos contidos no jornal. *Um salto para o futuro: programa 25*, 1998.

SANTOS, Boaventura de S. *A gramática do tempo: por uma nova cultura política*. Campinas: Cortez, 2006.

_____. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L.H. et al. *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SOARES, Ismar de O. Gestão Comunicativa e educação: caminhos da educomunicação. In: *Comunicação & Educação*. São Paulo, ECA/USP-Editora Segmento, Ano VIII, n. 23, p. 16-25, jan./abr. 2002.

MOLKA, Ana L. B. *A criança na fase inicial da escrita*. Campinas: Cortez, 1989.

VALLE, Nadja do Couto. *Pelos Caminhos da Educação*. Rio de Janeiro: EDILAR-ICEB, 2007.

