



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO - UFERSA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RN - IFRN
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ENSINO - POSENSINO

KÁTIA LANUCE MORAIS NORONHA

SABERES DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: MEDIAÇÃO NA RODA DE
CONVERSA A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS DOCENTES

MOSSORÓ-RN
2022

KÁTIA LANUCE MORAIS NORONHA

SABERES DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: MEDIAÇÃO NA RODA DE
CONVERSA A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS DOCENTES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO), da associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Ensino.

Área de Concentração: Ensino na escola pública

Linha de Pesquisa: Ensino de Ciências Humanas e Sociais

Orientadora: Profa. Dra. Maria Margarita Villegas Graterol.

MOSSORÓ-RN
2022

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca IFRN – Campus Mossoró

N852	Noronha, Kátia Lanuce Moraes. Saberes do professor da educação infantil : mediação na roda de conversa a partir da perspectiva dos docentes / Kátia Lanuce Moraes Noronha. – Mossoró, RN, 2022. 109 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2022. Orientadora: Dra. Maria Margarita Villegas Graterol. 1. Educação infantil. 2. Saberes docentes. 3. Mediação. I. Título. CDU: 373.2.011.3-051
------	---

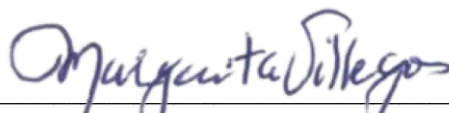
Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária
Viviane Monteiro da Silva CRB15/758

KÁTIA LANUCE MORAIS NORONHA

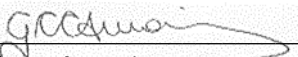
SABERES DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: MEDIAÇÃO NA RODA DE
CONVERSA A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS DOCENTES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO), da associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Ensino.

Dissertação apresentada e aprovada em 29/06/2022, pela seguinte Banca Examinadora:



Maria Margarita Villegas Graterol, Dra. – Presidente
Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA



Giovana Carla Cardoso Amorim, Dra. – Examinador Externo
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN



Simone Maria da Rocha, Dra. - Examinador Interno
Universidade Federal Rural do Semi-Árido- UFERSA

Dedico este estudo a todas as crianças que já entrei e entrarei em contato, seja no ambiente escolar ou fora dele. Dedico ainda, a todos os profissionais da Educação Infantil que, na maioria das vezes, não recebem valorização e reconhecimento em sua profissão, mas que continuam exercendo seu ofício com disposição e relevância.

AGRADECIMENTOS

Sim, pode até parecer clichê, mas, em primeiro lugar, sou agradecida a Deus, pois, tenho toda a convicção que sem Ele não teria conseguido iniciar e menos ainda, concluir esse ciclo de estudos.

Gratidão ao meu esposo que sempre foi um incentivador direto para que eu pudesse realizar o sonho de fazer o mestrado, obrigada por todo apoio e compreensão.

A minha filha, pela compreensão dos momentos que precisei ficar ausente para mergulhar nas leituras e escritas, ao invés de estar em sua alegre e doce companhia.

A minha mãe que, mesmo tendo conseguido estudar apenas até a antiga quarta série, sempre entendeu a importância dos estudos e foi fiel incentivadora para que eu desenvolvesse o gosto em estudar e assim compartilhar comigo da alegria de mais uma etapa concluída em minha vida.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), por oferecer a nós, professores, a oportunidade de crescermos como profissionais, bem como, a todo corpo de professores que compartilharam de seus conhecimentos para que pudéssemos juntos construir novos saberes.

De maneira específica, a minha orientadora, por sua presença constante e marcante durante todo o processo, pelas orientações que traziam um norte para o avanço da pesquisa e pelo incentivo para que pudéssemos fazer sempre o melhor.

E ainda, aos colegas do grupo de orientação por suas contribuições necessárias para tornar nosso estudo mais rico e mais cheio de vozes. Certamente, a cada encontro saíamos mais amadurecidos como mestrandos, mais animados a continuarmos nossa trajetória de estudos, leituras, pesquisas e escritas e ainda tínhamos como recompensa o fortalecimento dos laços de cumplicidade e amizade.

As professoras da banca de qualificação e de defesa, por suas ricas contribuições que tornaram esse estudo mais relevante e cheio de significado.

Por fim, as professoras colaboradoras que, prontamente concordaram em contribuir com esse estudo, partilhando seus saberes e conhecimentos, tornando-se sujeitos ativos e necessários para chegarmos à compreensão do tema proposto.

Assim, a todos que de forma direta ou até mesmo indireta, contribuíram para a realização deste estudo meu

MUITO OBRIGADA!

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de estudo os saberes mobilizados pelos professores da Educação Infantil ao mediar a roda de conversa. Este foi motivado a partir das seguintes indagações: Quais são os princípios ou saberes que os professores da educação infantil mobilizam durante a mediação da roda de conversa? Como fazem para mediar o processo da roda de conversa? Quais concepções eles possuem sobre a roda de conversa e a mediação do diálogo nela? O objetivo geral é compreender quais são os saberes ou habilidades mobilizadas pelos professores da educação infantil para nortear a sua mediação na roda de conversa. E como específicos elencou-se: conhecer as características da roda de conversa na educação infantil; perceber os princípios atribuídos pelos professores na mediação da roda de conversa e; identificar como se dá o processo de diálogo entre professor e aluno durante a roda de conversa. O referencial teórico base deste estudo foram os saberes docentes e formação profissional em Tardif (2012) e Pimenta (1999); as perspectivas humanizadoras de Freinet (2007; 2017); a pedagogia emancipatória e dialógica de Freire (1987); a importância das mediações e das interações sociais, contempladas na teoria histórico-cultural de Vygotsky (2007); o uso da investigação dialógica como uma abordagem a aprendizagem e ao ensino enfatizada por Gordon Wells (2016); o papel da fala e da escuta sensível pela perspectiva de Loris Malaguzzi (2015); Friedmann (2020); Fochi (2020) e os documentos oficiais referentes a Educação Infantil. A metodologia utilizada é de cunho qualitativo, os instrumentos de coleta de dados foram a construção do estado do conhecimento e entrevista realizada em grupo focal com quatro professoras da educação infantil. A análise foi realizada fazendo-se o uso do método de análise do conteúdo, com foco na análise temática (BARDAN, 2016). Os resultados do estudo apontam a roda de conversa como uma atividade que contribui de forma efetiva para uma educação integral do ser, sendo que esta, contempla e desenvolve habilidades nos aspectos sociais, afetivos, políticos e cognitivos de todos que dela participam. Porém, o baixo número de trabalhos encontrados sobre a temática, revela a necessidade da ampliação de estudos sobre essa atividade que se mostra, por excelência, ser proporcionadora de ambientes igualitários, inclusivo e facilitador da efetivação da comunicação, bem como, das interações sociais.

Palavras-chaves: Saberes docentes. Roda de conversa. Mediação. Educação Infantil.

ABSTRACT

The present work has as a study object the mobilized knowledge by early preschool education teachers when mediating the conversation circle motivated by the following questions: What are the principles or knowledge that early childhood education teachers mobilize during the conversation circle? How to arbitrate the conversation circle process? What conceptions they have regarding the conversation circle and the dialogue mediation? The general objective is to understand which knowledge or skills are mobilized by early childhood education teachers to guide their arbitration through the conversation circle. And as specific objectives listed as: knowing the conversation circle characteristics in basic childhood education; to understand the principles attributed by the teachers in the mediation of the conversation circle and; identify how the dialogue process between teacher and student takes place during the conversation circle. The theoretical framework of this work was the teaching knowledge and professional training in Tardif (2012) and Pimenta (1999); Freinet's humanizing perspectives (2007; 2017); the emancipatory and dialogical pedagogy of Freire (1987); the importance of mediations and social interaction contemplated at Vygotsky's cultural-historical theory (2007); the use of dialogic inquiry as an approach of learning and teaching emphasized by Gordon Wells (2016); the role of speech and sensitive listening from Loris Malaguzzi's perspective (2015); Friedmann (2020); Fochi (2020) and the official documents regarding the basic preschool education. The methodology used is from a qualitative nature and the data collection instruments were the were the reason to build of the state of knowledge and an interview carried out in a focus group with four preschool education teachers. The analysis was performed using the content analysis method, focusing on thematic analysis (BARDAN, 2016). The results of the study point to the conversation circle as an activity that effectively contributes to an integral education of the human being, which contemplates and develops skills in the social, affective, political and cognitive aspects of every individual who participates at such process. However, the low number of studies found on the subject reveals the need to expand studies on this activity, which is shown, for excellence, to be a provider of egalitarian, inclusive environments and a facilitator of effective communication, as well as social interactions.

Keywords: Teaching knowledge. Conversation wheel. Mediation. Preschool education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Divisão dos documentos em blocos temáticos.....	25
Quadro 2 – O perfil do educador infantil em relação a sua formação, com base em Campos (2016) e (2018).	32
Quadro 3 – Saberes docentes segundo Maurice Tardif (2012) e Pimenta (1999).....	35
Quadro 4 – Perfil das professoras colaboradoras	57

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Roda de conversa, creche I (2018).....	14
Figura 2 - Roda de conversa, creche I (2018).....	14
Figura 3 – A roda de conversa e os seis direitos a aprendizagem da BNCC	46
Figura 4 – Inserção dos saberes na dinâmica da roda de conversa.....	92

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 TRAJETÓRIA	12
1.2 SER DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	15
1.3 LEVANTAMENTO DOS TRABALHOS A PARTIR DE PORTAIS DE PERIÓDICOS	18
1.3.1 Levantamento dos trabalhos a partir de bancos de dados de teses e dissertações	18
1.3.2 Análises dos documentos encontrados e selecionados nos bancos de dados	19
1.3.2.1 Portal de Periódicos da Capes	19
1.3.2.2 Portal SciELO.....	20
1.3.2.3 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).....	21
1.3.2.4 Catálogo de Teses e Dissertações da Capes	23
1.3.3 Aproximações e distanciamento entre os documentos e o meu objeto de estudo	24
2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	29
2.1. DO ASSISTENCIALISMO ATÉ O DIREITO GARANTIDO EM LEI	29
2.2. O PERFIL DO EDUCADOR INFANTIL	31
2.3 O FAZER PEDAGÓGICO	33
2.4 SABERES DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL	35
2.4.1 Diferentes Tipos e Fontes dos Saberes Docentes	35
3 A RODA DE CONVERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DEFINIÇÕES, PRINCÍPIOS E PROCESSOS.....	38
3.1. A RODA DE CONVERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	38
3.2. PRINCÍPIOS NORTEADORES NA REALIZAÇÃO DA RODA DE CONVERSA ..	40
3.3. A RODA DE CONVERSA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO ENSINO INFANTIL.	42
3.4 O PAPEL DA FALA E DA ESCUTA NA RODA DE CONVERSA	47
3.5 PAPEL DO PROFESSOR DO ENSINO INFANTIL NA RODA DE CONVERSA	51
4 PERCURSO METODOLÓGICO	54
4.1. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	54
4.2. OS SUJEITOS DO ESTUDO.....	56

4.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS USADOS NA COLETA DE DADOS	57
4.3.1. Estado do conhecimento	58
4.3.2 Grupo focal	58
4.4. PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS.	59
5 RESULTADOS	62
5.1 SUJEITOS PARTICIPANTES DESTA PESQUISA.....	62
5.2 NA RODA DE CONVERSA ESTÃO TODOS	64
5.2.1 A roda de conversa como ambiente igualitário e inclusivo	64
5.2.2 Perspectiva socioafetiva da roda de conversa	66
5.2.3.1 Como Estratégia Articuladora do Currículo da Rotina na Roda de Conversa ..	68
5.2.3.2 Como Estratégia Flexível no Uso do Tempo.....	70
5.2.3.3 Como Estratégia de Práxis da Rotina da Educação Infantil	70
5.4 RODA DIALÓGICA. LUGAR DE OLHO NO OLHO.....	77
5.4.1 O diálogo como ponte para a efetivação da comunicação	77
5.4.2.1 Características da Roda de Conversa na Educação Infantil	80
5.5 A RODA DE CONVERSA E OS SABERES	83
5.5.1 A perspectiva Cognitiva Contemplada Pela Roda de Conversa	83
5.5.1.1 O Desenvolvimento e Ampliação dos Saberes e Habilidades dos Educandos..	84
5.5.1.2 Saberes Mobilizados Pelos Professores na Condução da Roda de Conversa....	86
5.5.1.2.1 <i>O saber para conhecer mais o outro</i>	87
5.5.1.2.2 <i>O saber para ouvir mais que falar</i>	88
5.5.1.2.3 <i>O saber para ter sensibilidade</i>	89
5.5.1.2.4 <i>O saber para propiciar a reflexão nas crianças</i>	90
5.5.1.2.5 <i>O saber que propicia o respeito ao aluno</i>	90
5.5.1.2.6 <i>Saber para manejar as diferentes situações em sala de aula</i>	91
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICE – A TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	108
APÊNDICE – B QUESTÕES NORTEADORAS PARA O ENCONTRO NO GRUPO FOCAL	109

1 INTRODUÇÃO

*“Não existe saber mais ou saber menos:
há saberes diferentes”.*
(Paulo Freire).



1.1 TRAJETÓRIA¹

Nosso primeiro contato como professora da educação infantil ocorreu no ano de 2001, quando fui convocada em um concurso público municipal da cidade de Apodi-RN. Fui colocada em uma turma de crianças com cinco anos juntamente a uma outra professora que já tinha vários anos de experiência docente. Confesso que para mim não foi um ano fácil, passei um ano em adaptação, em alguns momentos pensei em desistir, mas por não haver uma outra opção de emprego, continuei. Por ser a novata, coube a mim a parte mais pedagógica, no sentido de participar dos planejamentos e aplica-los a sala de aula, segundo a companheira de turma, como eu estava ‘chegando agora’, detinha mais novidades a oferecer e, assim, enquanto eu realizava as atividades pedagógicas com as crianças, a outra professora se encarregava de mantê-las em silêncio e prestando atenção.

No ano seguinte, 2002, passei no vestibular para pedagogia e um novo ciclo começou. Como a faculdade ficava na cidade vizinha, precisava acordar de madrugada para viajar até a cidade de Mossoró-RN para estudar. Ao retornar, saía do ônibus e já ia direto para sala de aula, não havia tempo para ir em casa almoçar ou tomar um banho, situação que perdurou pelos quatro anos da faculdade. Ao mesmo tempo que estudava e ensinava, as coisas pareciam se encaixar, a teoria vista na faculdade começava a fazer sentido no cotidiano escolar e fui de fato começando a me sentir professora, desistir já não era mais uma opção a ser considerada.

Porém, alguns acontecimentos do cotidiano escolar começaram a trazer interrogações a minha mente, mal sabia eu que tais questionamentos seriam o embrião da presente pesquisa.

¹ Nessa parte da introdução, fizemos a escolha por uma escrita na primeira pessoa do singular por se tratar de interlocuções pessoais e da própria prática.

No ambiente escolar, comecei a perceber que mesmo de maneira velada, mas o tratamento que era dado ao professor do ensino infantil era diferente do oferecido ao professor do ensino fundamental. Era como se os que eram considerados mais capazes ficava no fundamental e os demais para o ensino infantil, ou seja, aqueles que já se aproximava da aposentadoria, que já se demonstravam cansados e sem tanto rendimento, bem como os de início de carreira, como foi o meu caso. Esses eram os que ficavam responsáveis pelas salas da educação infantil.

Essas situações me levavam a questionar: será que o ensino infantil é o melhor lugar para esses professores? Se a educação infantil é a base, não deveria ser o contrário, os professores considerado melhores não deveriam estar lá? Será que pra ser um educador infantil é preciso menos saberes?

Por fim, também chegou minha vez de ser “promovida” ao ensino fundamental. Isso mesmo, remover um professor do ensino infantil para atuar no fundamental parecia uma “promoção”. Para mim, a experiência foi boa, boa no sentido de que, pude perceber que meu lugar era realmente no ensino infantil. Sim, era com as crianças menores que sentia prazer em estar, prazer em ensinar e em aprender com eles.

Essa escola onde trabalhava era considerada uma das melhores do município e muitos professores gostavam de trabalhar nela. Em um determinado período, tinha um número alto de professores, não havia salas de aula suficientes para todos e foi preciso remanejar alguns professores para uma creche. A impressão que tínhamos era que parecia mais um castigo ser tirado daquela escola para ir trabalhar no ensino infantil em uma creche e, lógico, nenhum professor queria ir espontaneamente. Foi então que resolvi pedir para ir trabalhar na creche e qual não foi de minha satisfação em voltar a atuar nessa etapa da educação básica. E foi lá na creche, onde trabalho até hoje, que pude continuar meu processo de construção docente, pois sei que sempre temos o que crescer como profissional. É na creche que entro em contato com esses seres em formação, mas que, ao mesmo tempo, ensinam-me tanto.

E foi na creche, onde tantas vezes me sentei com os pequenos em rodas de conversas, nas quais meu objeto de estudo ganhou sentido. Lembram dos questionamentos iniciais sobre os saberes docentes do professor da educação infantil? Unindo esse questionamento a uma das atividades que mais gostava de realizar com os alunos, surge, então, a nossa problemática de estudo: **Quais os saberes mobilizados pelo professor da educação infantil para nortear a sua mediação na roda de conversa?**

Figura 1 - Roda de conversa, creche I (2018)



Fonte: Elaboração própria em 2018

Figura 2 - Roda de conversa, creche I (2018)



Fonte: Elaboração própria em 2018

1.2 SER DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), há avanços nas políticas públicas referentes a educação infantil no que se refere a sua reordenação legal e institucional. Ela foi integrada à Educação Básica, sendo considerada como a sua primeira etapa, saindo do campo da assistência para o da educação (BRASIL, 1996). Entretanto, algumas deficiências permanecem, inclusive a que se refere à formação inicial e continuada de seus professores, bem como a sua valorização (CAMPOS, 2018).

Como profissional atuante da área, percebo ainda um “certo olhar” de desvalorização em relação ao profissional da educação infantil. É como se o cordão umbilical que unia a educação infantil ao simples assistencialismo não tivesse sido cortado, levando-se a crer que esse profissional possui menos saberes que os demais professores que atuam em outras etapas ou nível de ensino.

Não obstante, esse assunto, parece que não é uma situação apenas da educação infantil, nem está ligado a um território particular de um país, região ou província, já que, de acordo com Tardif (2012), existe uma desvalorização dos saberes dos professores e isso ocorre pelo fato de o corpo docente e comunidade científica muitas vezes tornam-se grupo distintos, nos quais os primeiros servem para transmitir os saberes produzidos pelos últimos. Tratando-se do professor da educação infantil, a desvalorização ganha maiores proporções, pois, como afirma Campos (2016), parece que quanto menor a criança, menor a valorização do profissional que trabalha com ela.

Segundo Campos (2016), a ideia que se tinha de um professor de educação infantil é que apenas precisava ser mulher, gostar de criança e aplicar os saberes do âmbito doméstico e já seria suficiente para atuar nesta área. Como consequência desse pensamento, ele ainda carrega um estigma de que para ser professor na educação infantil não é necessário muito saber e, muitas vezes, sofrem “preconceito” da sociedade e até mesmo de colegas de profissão que atuam em outras etapas da educação. E quanto ao fato da feminização, até hoje, o corpo que compõe os profissionais da educação infantil, continuam majoritariamente sendo mulheres (DE MOURA, 2016)

Os saberes docentes são formados pela mesclagem de diferentes saberes “[...] oriundos da formação profissional e dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais. [...]” (TARDIF, 2012, p. 36). Tal conceito se aplica a todos os professores, independentemente da modalidade de ensino que atuam, da disciplina que lecionem, incluindo assim os educadores

do ensino infantil. Portanto, é foco deste estudo compreender quais são os saberes mobilizados pelos profissionais da primeira etapa da educação básica para nortear a sua prática pedagógica e em específico na mediação da roda de conversa.

Portanto, devido à continua desvalorização do profissional da educação infantil, sendo graduada em pedagogia e com experiência de 21 anos de trabalho, dez deles na educação infantil, dispus-me a realizar a presente pesquisa orientada para conhecer melhor sobre as perspectiva e saberes mobilizados pelos docentes deste nível em seu cotidiano escolar. Estudos desta natureza têm sua relevância no seio educacional, pois servirão como base para que os profissionais da área reflitam sobre as práticas pedagógicas, possibilitando discussões, bem como a busca por aperfeiçoá-las. Freire (1996, p. 16) já ressaltava a importância do estudo, da constante reflexão e reavaliação da própria prática,

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino (...). Enquanto ensino continuo buscando, re-procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

É por meio da pesquisa que o professor tem a oportunidade de refletir, construir saberes e de mudar sua prática docente. E na busca por uma melhor compreensão dos saberes mobilizados pelo educador infantil em seu ambiente de trabalho, queremos trazer a destaque um tipo de saber e/ou atividade, bastante utilizado por esse professor e que nas demais etapas do ensino é um tanto desvalorizada: referimo-nos a prática da “roda de conversa” na sala de aula na educação infantil.

Como professora nessa etapa da educação, vejo na roda de conversa uma oportunidade do professor, como um mediador, oportunizar aos alunos avanço no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Por isso o interesse em saber quais as concepções que as professoras do ensino infantil têm sobre a roda de conversa e, sobretudo, quais são os saberes ou princípios que elas mobilizam durante a mediação da roda.

Na pesquisa denominada “*estado do conhecimento*”, realizada como requisito do componente curricular “Pesquisa e Ensino”, do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), intitulada o Estado do Conhecimento na Área da Educação Infantil: um Levantamento Bibliográfico Sobre Rodas de Conversas², encontramos um número pequeno de

² Durante a construção da presente dissertação, tivemos este trabalho publicado em revista (NORONHA; MORAIS, 2022).

trabalhos realizados sobre essa temática, fazendo com que esse estudo traga importantes contribuições para a academia. Esta pesquisa torna-se importante para a comunidade escolar, pois leva a refletir sobre a própria prática, que, às vezes, por ser uma atividade rotineira não se faz refletir sobre ela.

Assim, a fim de compreendermos melhor os propósitos, princípios e processos que envolvem a roda de conversa no ensino infantil, realizamos o estado do conhecimento, no qual fizemos um levantamento das produções sobre a “roda de conversa na educação infantil”, em quatro bases de dados, sendo elas: o Portal de Periódicos Capes; Portal eletrônico SciELO (Scientific Electronic Library Online); Bancos de Teses e Dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

A escolha pela pesquisa do tipo estado do conhecimento se deu por permitir uma coleta dos conhecimentos produzidos sobre o tema, possibilitando uma visão geral do que já existe publicado na área - e por possibilitar a identificação do foco dessas pesquisas, da metodologia utilizada e dos resultados obtidos e, ainda, as possíveis lacunas que apontarão para caminhos que ainda precisam ser percorridos.

Tais estudos bibliográficos se tornam fundamentais antes da realização de uma pesquisa, pois eles apontam o que já foi produzido, evitando assim a repetição e também mostram as lacunas existentes relacionada a temática pesquisada. Ferreiro (2002) afirma que o estado do conhecimento tem o “desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares [...]” (FERREIRO, 2002, p. 258). Ou seja, o estado do conhecimento possibilita uma visão geral sobre determinadas temáticas, onde estão sendo construídas e como estão acontecendo essas produções. E ainda oferece ao pesquisador a oportunidade de conhecer o que já foi produzido, para, então, levá-lo a se debruçar nas lacunas existentes de seu objeto de estudo.

A metodologia aplicada para a realização do estado do conhecimento envolveu as seguintes etapas: a) levantamento dos trabalhos a partir de portais de periódicos; b) levantamento dos trabalhos a partir de bancos de dados de teses e dissertações; c) análises dos documentos encontrados e selecionados nos bancos de dados. Ressalto que, em todas as pesquisas realizadas, optamos por uma busca aberta, considerando que a educação infantil, oficialmente regulamentada como primeira etapa da educação básica, é algo razoavelmente novo, o que implica em resultados de trabalhos recentes nesta área.

1.3 LEVANTAMENTO DOS TRABALHOS A PARTIR DE PORTAIS DE PERIÓDICOS

No início das pesquisas, lançamos mão de descritores variados para termos a certeza de que encontraríamos todos os trabalhos disponíveis sobre nossa temática, que se constitui da indagação sobre quais os saberes mobilizados pelos professores da educação infantil para nortear a sua prática pedagógica na realização da roda de conversa. O levantamento foi realizado no Portal de Periódicos CAPES, e no Portal eletrônico SciELO por se tratar de bibliotecas virtuais que possuem uma grande quantidade de acervo e bases referenciais.

Desta maneira, no dia 02 de junho de 2020, fizemos a busca no Portal de Periódicos da Capes, usando os seguintes descritores “saberes docentes” AND “roda de conversa” AND “educação infantil” e não encontramos nenhum resultado. Ao fazer a busca com os descritores “roda de conversa” AND “educação infantil”, encontramos 15 documentos. Ao usarmos os descritores “saberes docentes” AND “roda de conversa”, obtivemos um único resultado e neste a roda de conversa aparecia como metodologia da pesquisa e não como objeto de estudo. Ao colocarmos a frase completa entre aspas “roda de conversa na educação infantil”, não obtivemos nenhum resultado.

No dia 7 de junho, ainda no Portal de Periódicos Capes, realizamos as buscas usando os descritores “educação infantil” AND “roda de conversa”, e encontramos os mesmos resultados (15 documentos). Porém, ao lermos os títulos e resumos verificamos que 12 trabalhos fazem uso da roda de conversa como metodologia de pesquisa, 1 artigo trata da educação infantil, mas sem enfoque na roda de conversa. Assim, apenas 2 artigos se relacionavam de fato ao nosso objeto de estudo. Ao fazermos a busca no Portal SciELO, usando os mesmos descritores, obtivemos 4 resultados, sendo dois relacionados ao nosso objeto e dois que faz uso da roda de conversa como metodologia de pesquisa.

1.3.1 Levantamento dos trabalhos a partir de bancos de dados de teses e dissertações

Os bancos de dados de teses e dissertações usados na busca foram: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Ao realizarmos as buscas na BDTD, usando os mesmos descritores “roda de conversa” AND “educação infantil”, obtivemos 70 resultados, porém, ao lermos títulos e resumos, verificamos que, semelhante ao que ocorreu com os periódicos, a grande maioria tratava da roda de conversa

usada como instrumento na realização da pesquisa e não como metodologia de trabalho na educação infantil.

Então, constatamos que apenas 7 trabalhos, sendo 6 dissertações e 1 tese, estavam de fato relacionado à temática. Dos 7 trabalhos, uma dissertação não foi analisada, pois já havia sido contemplada em um dos artigos selecionado, outro foi descartado porque, ao lê-lo, verificamos na verdade tratar-se de uma roda de ciências, e não uma roda de conversa, restando, assim, 5 documentos selecionados. Posteriormente, mais precisamente em março de 2021, voltamos a fazer a busca e encontramos mais uma dissertação que havia sido defendida em 2020 sobre a temática em questão.

Realizando as buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, com os mesmos descritores, encontramos 41 resultados, sendo 33 dissertações e 4 teses. Dessas, 32 tratavam da educação infantil, mas sem foco na roda de conversa; 4 dissertações e uma tese foram as mesmas contempladas pela BDTD, restando 4 dissertações. Dessas, de uma não fizemos a análise, pois não conseguimos obter acesso ao seu texto completo.

1.3.2 Análises dos documentos encontrados e selecionados nos bancos de dados

A princípio fizemos a análise descritiva dos documentos encontrados nos portais de periódicos. Após, fizemos as aproximações e distanciamento entre os documentos e o nosso objeto de estudo. Procedemos da mesma maneira em relação aos documentos dos bancos de dados de teses e dissertações. Assim, por meio da busca sobre o tema “roda de conversa na educação infantil”, pesquisado em quatro bancos de dados diferentes, chegamos ao resultado de 13 documentos³.

1.3.2.1 Portal de Periódicos da Capes

Silva, Lima e Valiengo (2017) têm como objetivo analisar a prática educativa baseada nas técnicas de ensino da Pedagogia Freinet a partir das implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural. Uma das técnicas usadas por Freinet é a roda de conversa, que é apresentada como um momento para o diálogo e que possibilita aprendizagens de escuta e fala. A discussão se deu a partir de uma tese de doutorado (SILVA, 2016), na qual a professora pesquisadora usava a roda de conversa com crianças de duas turmas do ensino infantil da cidade de Cubatão-

³ Dos treze documentos, quatro são artigos, oito são dissertações e um é uma tese.

SP. A geração dos dados se deu pela participação ativa, pela observação e pelo registro da prática educativa. Os resultados apontaram que tais técnicas contribuem para um desenvolvimento mais pleno e harmônico na infância.

Vargas, Pereira e Motta (2016) também apresentam a roda de conversa como um momento propício ao diálogo e como um espaço cheio de vida, para compartilhar saberes, emoções, aprender a conversar, respeitar o outro, planejar e avaliar. O artigo visa compreender qual o sentido que três professoras da Educação Infantil da E.M.E.F Cidade do Rio Grande – CAIC/FURG atribuem às rodas de conversa e o que elas dizem sobre esse elemento do cotidiano da Educação Infantil. A abordagem foi de cunho qualitativo e a geração dos dados foi através de entrevistas semiestruturadas. Elas constatam que, a roda de conversa é um elemento imprescindível que deve ser explorado pelos professores, pela sua relevância e contribuições que proporciona às crianças e ao fazer docente.

1.3.2.2 Portal SciELO

Simão e Rebelo (2019) apresentam contribuições de uma pesquisa desenvolvida em nível de mestrado, que assumiu como objetivo investigar as formas regulatórias de uma instituição de Educação Infantil pública. Foram utilizados procedimentos metodológicos provenientes da etnografia com um grupo de crianças de três a cinco anos de idade. A partir da empiria, foi evidenciado um descompasso entre o direito das crianças à participação e as regras institucionais postas no contexto, sobretudo no momento da roda de conversa proposta pelas professoras. Foi lançado mão dos estudos da Sociologia da Infância para constituir as análises, diálogo que permitiu considerar que a roda de conversa, apesar de ser tomada como uma possibilidade de promoção da participação de crianças no que tange às decisões em contexto educativo, precisa ser problematizada à luz dos eventos e de sua organização efetiva nas práticas educativas.

Paiva, Araújo e Cruz (2019) apresentam um trabalho que é recorte de duas pesquisas (ARAÚJO, 2017; PAIVA, 2016) sobre a “roda de conversa” na Educação Infantil. O objetivo central é descrever e analisar como essa atividade tem acontecido em turmas de creche e pré-escola em dois Centros de Educação Infantil da rede pública municipal de Fortaleza (Ceará, Brasil). Ambas as pesquisas elegeram a abordagem metodológica qualitativa e, para a produção de dados, foram realizadas observações e entrevistas com uma educadora de creche e uma de pré-escola. A base teórica é constituída pelas contribuições de Vygotsky (2008) e Wallon (2007,

2008) acerca da importância das interações e da linguagem na construção do pensamento e desenvolvimento da criança; e de Rinaldi (2017), Oliveira-Formosinho (2007) e Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) em relação à Educação Infantil como espaço de interação, escuta e participação das crianças. Os resultados indicam a necessidade da formação inicial e continuada que propicie aos professores reflexões que potencializem a participação e as interações das crianças, tanto no espaço-tempo da “roda de conversa” como em outros momentos da rotina das instituições de Educação Infantil.

1.3.2.3 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Silva (2015) traz como objeto de estudo a participação das crianças nas rodas de conversa no contexto da Educação Infantil, objetivando reconhecer elementos e estratégias que possibilitam e/ou limitam a participação das crianças nesses momentos. Seu referencial teórico se deu a partir de autores como: Gaitán, Hart, Fernandes, Espinar, Sarmento e Coutinho. Na pesquisa de campo, foi usada a observação de crianças de quatro (4) anos de idade nos momentos de roda de conversa, e entrevista semiestruturadas com as docentes, isso aconteceu em cinco (5) Centros Municipais de Educação Infantil - CMEI - da cidade de Goiânia. Após a análise dos resultados, a autora disse ser possível verificar que a roda de conversa era usada mais como um ritual, na qual os diálogos eram conduzidos pelas professoras e às crianças cabia apenas responder ao que lhes era perguntado, evidenciando assim a centralização do adulto.

Bertonceli (2016) discorre em sua pesquisa, sobretudo, quanto ao desenvolvimento da linguagem nos momentos da roda. Ela descreve da seguinte forma seu objetivo: analisar os aspectos formativos das práticas educativas com a linguagem verbal, nas Rodas de Conversa realizadas com um grupo de crianças de três a cinco anos, em três instituições públicas de Educação Infantil, do município de Francisco Beltrão, em 2014. Os estudos tiveram como base a psicologia histórico-cultural de Vigotski e a perspectiva dialógica da linguagem de Bakhtin. O trabalho é de cunho qualitativo e caráter etnográfico. Foi realizada análise de documentos curriculares; audiografações; e entrevistas semiestruturadas com três professoras das instituições contexto da pesquisa. Partindo das informações produzidas, foi possível perceber a necessidade de romper com orientações caracterizadas pela possibilidade de rigidez das práticas pedagógicas, trazendo as vozes infantis para o centro dessas práticas.

Já o trabalho de Oliveira (2015) buscou ampliar a reflexão sobre a práxis roda de conversa na Educação Infantil, tendo como inspiração a obra poética de Manoel de Barros. O

objetivo do trabalho foi: colaborar com a construção de (re)significações da roda no campo da Educação Infantil. A metodologia usada foi baseada na epistemologia qualitativa de Gonzalez Rey, de caráter construtivo-interpretativo e dialógico, também foi adotado o método cartográfico, cuja gênese se deu a partir dos trabalhos conceituais de Deleuze e Guattari. A construção das informações se deu por meio dos seguintes procedimentos: leitura e análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição escolar; observações participantes em sala de aula; escrita do diário de campo; realização de 4 oficinas, introduzindo a poesia de Manoel de Barros de forma lúdica; entrevista semiestruturada com cada docente participante. A pesquisa buscou evidenciar a roda de conversa enquanto lugar privilegiado de encontro entre crianças e adultos.

Memmel (2018) discorre sobre a interação professor/aluno durante a roda de conversa, seu objetivo é: compreender a atividade denominada roda de conversa, considerando a interação que se estabelece entre professor e alunos da educação infantil. Seus aportes teóricos estão fundamentados em Preti (2010), Marcuschi (2001) e Jubran (2015). A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal de Educação Infantil da cidade de São Paulo, em duas turmas diferentes, sendo uma do infantil I e a outra infantil II. Foram coletados registros audiovisuais e entrevista com a professora A, que, inclusive, era a professora de ambas as turmas. A análise dos dados indicou que a professora, ao fazer uso de determinadas estratégias como repetição e parafraseamento, assumiu a condição de mediadora da interação.

Em sua tese, Ryckebusch (2011) examina as rodas de conversa que registrou como professora-pesquisadora em uma sala de aula de educação infantil privada, na cidade de São Paulo. Seu objetivo foi analisar, para compreender criticamente, a organização discursiva dos alunos e professora na atividade de roda de conversa. A fundamentação teórica foi embasada na teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural de Vygotsky; Leontiev e Engestrom; no conceito de dialogia e na questão das vozes no discurso em Bakhtin/Volochinov; nos conceitos de colaboração e reflexão crítica para a produção conjunta do conhecimento em sala de aula, discutidos por Magalhaes e John-Stemer, com foco na argumentação. A metodologia está ancorada na pesquisa crítica de colaboração. A produção dos dados se deu a partir de gravações durante o momento da roda e que posteriormente foram transcritas. A análise dos dados permitiu a constatação de que a criação de contextos colaborativo-críticos em situações de roda de conversa promoveu transformações nos modos de agir dos alunos e da professora-pesquisadora.

Soares (2020) traz como objeto de pesquisa a roda de conversa em diálogo com o círculo de cultura na educação infantil. O estudo foi realizado em uma Escola Municipal de Educação Infantil (Emei), localizada na zona leste de São Paulo, tendo como sujeitos crianças de 4 anos da turma do infantil I e a professora regente. O estudo foi de cunho qualitativo, os instrumentos para coleta de dados foram: a observação participante, gravação em áudio das rodas de conversa e fotografias das rodas. O referencial teórico foi pautado nas ideias de Paulo Freire em diálogo com autores dos estudos da infância. Os resultados apontaram que é possível trabalhar as rodas de conversas dialogadas com os círculos de cultura, haja visto que a prática da professora valoriza a escuta e a aproximação com as crianças nos momentos de diálogos.

1.3.2.4 Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Bombassaro (2010) realizou sua pesquisa em uma turma de crianças de 5 anos, em uma escola de educação infantil da rede privada de Porto Alegre. Ela apresenta a roda como conteúdo-linguagem, na perspectiva de Junqueira Filho (2005) e possui como objetivo investigar quais são as estruturas e as regras de funcionamento das rodas nos encontros entre professoras e alunos. Os instrumentos metodológicos utilizados foram: a observação participante, diário de campo, entrevistas semiestruturadas e conversas com as crianças. Os dados produzidos forneceram-lhes possibilidades de identificação de sentidos quanto à estrutura e às regras de funcionamento das rodas.

Já Bastos (2014), foi professora-pesquisadora, tendo como objetivo compreender as formas de participação de um grupo de crianças que compõem a turma de nível II, da Escola Municipal de Educação Infantil, Tia Luízinha, a partir das manifestações no cotidiano escolar, buscando perceber quais são os momentos da rotina que as crianças percebem que participam, o que elas pensam sobre esses momentos e como os significam. O referencial teórico usado foi da perspectiva da sociologia da infância (SARMENTO, 1997; 2000; 2007; CORSARO, 2011; DELGADO, 2004; 2007). Os instrumentos metodológicos foram: observação, a escuta, os registros, os desenhos das crianças e suas falas. No tratamento dos dados gerados, uma das categorias de análise foi a participação das crianças na roda de conversa, que se configurou como um espaço/tempo dialógico do cotidiano, mas, ainda muito vinculado a presença marcante do adulto-orientador.

O trabalho de Alboz (2016) teve como objetivo compreender como as educadoras da escola “Ciranda” escutam as crianças e transformam sua prática educativa, visando garantir a

participação e a autoria infantil. O trabalho de campo foi realizado em uma escola pública do município de São Paulo, com os procedimentos de entrevistas semiestruturadas e análise documental. O amparo teórico se deu com autores da sociologia da infância e publicações do Ministério da Educação e da secretaria municipal de educação de São Paulo. O estudo revelou que um dos princípios que consolidam o diálogo apontados pela escola é a roda de conversa como metodologia de trabalho diário.

1.3.3 Aproximações e distanciamento entre os documentos e o meu objeto de estudo

Os dois artigos encontrados no Periódico da capes trazem aproximações entre si, pois ambos apontam o diálogo como elemento importante na realização da roda de conversa. Nesse ponto, os artigos também se aproximam de nosso objeto de estudo, sendo que também ressaltamos o diálogo como peça fundamental ao mediar a roda de conversa.

Os dois artigos encontrados no banco de dados da SciELO provocaram muitas reflexões. Ao escolhermos o nosso objeto de estudo, visando compreender quais são os saberes mobilizados pelos professores da educação infantil para nortear a sua prática pedagógica na realização da roda de conversa, tínhamos em mente uma roda de conversa que possibilita a interação, o diálogo e como um espaço que propicia a concretização das aprendizagens. Porém, ao lermos os artigos nos deparamos com uma realidade diferente, onde a roda chega até mesmo a ser apontada como tendo se tornado um instrumento regulatório (SIMÃO; REBELO, 2019). Já Paiva, Araújo e Cruz (2019) constataram um distanciamento entre o discurso e a prática das educadoras, as quais parecem desconhecer outras possibilidades de atuação do professor na roda, senão a de um papel centralizador.

Surge assim algumas indagações e que certamente servirão como reforço ao nosso objeto de estudo, dentre elas estão: quais os saberes que os professores lançam mão ao realizar a roda de conversa? Estariam eles apenas cumprindo uma rotina ou têm um objetivo ao propiciar este momento? O diálogo está de fato acontecendo? Tais indagações podem ser consideradas lacunas na temática abordada e apontam para caminhos que ainda precisam serem trilhados.

Dos trabalhos encontrados na BDTD, verificamos que dois trabalhos, Silva (2015) e Memmel (2018) discorreram sobre as interações durante a atividade de roda de conversa. Um buscou analisar o desenvolvimento da linguagem (BERTONCELI, 2016). O outro, de uma maneira até poética, buscou contribuir para possíveis (re)significações da roda, partindo da obra poética de Manoel de Barros (OLIVEIRA, 2015).

Ryckebusch (2011) buscou analisar, para poder compreender as organizações discursivas dos alunos e da professora-pesquisadora nos momentos de roda de conversa. E Soares (2020) trata da roda de conversa em diálogo com círculo de cultura. Sendo este último que mais se aproxima de nossa proposta de estudo no sentido de que ressalta a importância do diálogo e da escuta na realização da roda de conversa. Porém, entre si, os trabalhos apontam aspectos diferentes da roda de conversa, mas todos com suas devidas importâncias.

Nas três dissertações encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, a roda de conversa é apresentada como lugar para conversar, dialogar, falar e ouvir. Nas duas últimas, a intenção da pesquisa não era estudar sobre a roda, porém, na geração dos dados, a roda aparece como lugar onde as crianças participam e onde são ouvidas, contemplando assim a temática proposta. No que se refere ao nosso objeto de estudo, se aproxima ao ver na roda de conversa uma oportunidade para o diálogo, bem como, para um momento de falar e ser ouvido, mas se distanciam, ao não visarem compreender os saberes mobilizados pelos educadores ao realizar esse momento de grande aprendizado que é a roda de conversa.

A seguir apresentaremos um quadro com todos os documentos divididos em blocos temáticos para uma melhor compreensão dos temas contemplados nesses estudos.

Quadro 1 - Divisão dos documentos em blocos temáticos

Blocos temáticos	Autor, ano
5 trabalhos ressaltam a importância do diálogo, de dar voz e mais espaço para a participação das crianças	PAIVA, ARAÚJO, CRUZ, (2019); BERTONCELLI, (2016); OLIVEIRA, (2015); SIMÃO E REBELO, (2019) e SOARES, (2020).
4 apontam a importância da roda de conversa para o desenvolvimento e aprendizagem.	SILVA, LIMA, VALIENGO, (2017); VARGAS, PEREIRA, MOTTA, (2016); RYCHEBUSCH, (2011) e ALBOZ, (2016).
4 indicam a centralidade do adulto na condução e controle da roda de conversa, não oportunizando as crianças momentos de diálogo entre os pares e até mesmo com o próprio professor.	SILVA, (2015); MEMMEL, (2018), BOMBASSARO, (2014) e BASTOS, (2014).

Fonte: Elaboração própria em 2022

Posto desta maneira, notamos que, dos 13 documentos encontrados, nenhum faz ponte entre os saberes docentes e o mediar da roda de conversa, essa lacuna nos impulsiona a continuarmos nessa direção visando uma melhor compreensão desta relação entre os saberes do educador infantil ao realizar a roda de conversa.

Assim, em nosso estudo, buscaremos apresentar a perspectiva dos professores sobre a mediação da roda de conversa como um tipo de saber necessário para ensinar e aprender na educação infantil tendo em vista o enfoque humanizador ensinado nas técnicas pedagógicas de

Celestin Freinet (2007; 2017), no qual ele apresenta a cooperação, a livre expressão, o diálogo, a escuta e a socialização como princípios indispensáveis para a aprendizagem. Esses mesmos princípios podem e devem estar presente nos momentos de rodas de conversas realizadas nas salas de aula da educação infantil.

Silva (2012), indica que vários estudos apontam Celestin Freinet como precursor da introdução da roda de conversa ao trabalho pedagógico na educação infantil. Defensor da livre expressão e do profundo respeito pelas crianças, Freinet propiciava em sua sala de aula momentos para que os alunos pudessem expressar seus sentimentos e compartilhar suas histórias com os demais colegas. Assim, além das oficinas na sala de aula freinetiana, ele também reservava espaço para reuniões coletivas e um desses espaços era o momento da comunicação conforme destaca Elias e Sanches (2007, p. 160) “Momento da conversa - no qual os sentimentos, os desejos, o mundo imaginário infantil é revelado, trazendo a vida para ser partilhada com o grupo classe”.

Nesse mesmo sentido, vinculado a situações que favorecem o diálogo, a conversa e a escuta como elementos norteadores da educação, no Brasil, temos Freire, que é considerado o precursor de uma pedagogia da escuta, dialógica e emancipatória (FREIRE, 1987). Ele afirmava que “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele” (FREIRE, 1987, p. 71). Ainda discorrem sobre essa temática Loris Malaguzzi (2015), que é considerado o pai da pedagogia da escuta, e mais recentemente, Friedmann (2020) e Fochi (2020).

Silva e Brito (2018) indicam que no seu trato com o universo infantil, Freire as convidava a conversas, atendia suas curiosidades e as aguçava por meio do mundo natural e social a ampliarem seus conhecimentos e também lhes fazia perguntas, o que possibilitava um diálogo constante. Assim, vemos que princípios como a escuta e os diálogos se tornam indispensáveis no fazer pedagógico e comumente no momento de realização da roda de conversa.

Buscaremos então, por meio de nosso estudo, compreender as seguintes indagações: quais as características da roda de conversa na educação infantil? Quais são os saberes que os professores da educação infantil mobilizam durante a mediação da roda de conversa? Como acontece o diálogo no momento da roda de conversa? Quais princípios eles levam em consideração ao realizarem a roda de conversa?

Na busca por essas respostas, traçamos como objetivo geral desse estudo: **Compreender quais são os saberes ou habilidades mobilizadas pelos professores da**

educação infantil para nortear a sua mediação na roda de conversa. Nossos objetivos específicos são: (i) conhecer as características da roda de conversa na educação infantil; (ii) perceber os princípios atribuídos pelos professores na mediação da roda de conversa e, (iii) identificar como acontece o processo de diálogo entre professor e aluno durante a roda de conversa.

A princípio, nosso intuito era realizarmos observações em sala de aula da mediação de rodas de conversas. Porém, com o advento da pandemia ocasionada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) as aulas presenciais foram suspensas, o que impediu a realização das observações participantes planejadas no início do projeto. Desse modo, realizamos apenas o estudo do tema por meio dos referenciais, do trabalho estado do conhecimento e entrevista em formato de grupo focal com quatro professoras efetivas da educação infantil.

O referencial teórico que embasa esse estudo será o uso da investigação dialógica como uma abordagem à aprendizagem e ao ensino em todos níveis enfatizada por Gordon Wells (2016); a pedagogia emancipatória e dialógica de Freire (1987); a importância das mediações e das interações sociais, contempladas na teoria histórico-cultural de Vygotsky (2007); os saberes docentes e formação profissional em Tardif (2012); as perspectivas humanizadoras de Freinet (2007; 2017); o papel da fala e da escuta em Loris Malaguzzi (2015), Friedmann, (2020) e Fochi (2020); e os documentos oficiais referentes a educação infantil.

Os autores escolhidos nesse estudo têm um aspecto em comum que é a defesa de uma perspectiva progressista em relação ao desenvolvimento infantil, ou seja, veem a criança como protagonista e ressaltam sobre a importância de estudar sobre as mesmas para compreendê-las melhor e, assim, poder oferecer-lhes uma educação significativa e adequada as suas fases de desenvolvimento.

O estudo está dividido em quatro seções. Na primeira, discorremos sobre a história da educação infantil em nosso país, sua trajetória até os dias atuais, quando ela surge com caráter assistencialista em resposta ao apelo das mães até o momento em que passa a ser um direito defendido por lei. E ainda, sobre os direitos das crianças estabelecidos na Lei da Primeira Infância, Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016 - e mais recentemente os seus direitos descritos na BNCC de 2017. Nessa seção também está incluso um pouco da história do perfil do professor que atua nessa etapa de ensino, os saberes que envolvem sua docência e como são formadas suas concepções sobre a própria vida profissional.

Na segunda seção, tratamos sobre a roda de conversa, contemplando a sua definição no contexto da educação infantil e o lugar que ela ocupa nos documentos oficiais nessa etapa da

educação básica. Discorremos ainda sobre os princípios e processos que necessitam se fazer presentes na realização da roda de conversa, bem como o seu papel como parte da rotina nessa etapa de ensino. Falamos sobre o papel que a fala e a escuta desempenham para a realização de uma roda de conversa de qualidade e sobre o papel mediador do professor ao realizar a roda de conversa.

Já a terceira seção contempla os caminhos metodológicos adotados neste estudo a fim de encontrarmos as respostas para o problema da pesquisa, bem como para alcançar os objetivos traçados. Assim, falamos sobre a caracterização da pesquisa, os sujeitos do estudo, as técnicas e métodos escolhidos e a forma que os dados encontrados foram analisados.

A quarta seção aponta os resultados do estudo e as considerações e apontamentos finais. Os resultados estão contemplados em quatro categorias que são: a) Na roda de conversa estão todos, que apresenta a roda de conversa como ambiente igualitário e inclusivo e que abrange as perspectivas socioafetivo e institucional do cotidiano escolar; b) Princípios norteadores da roda de conversa, esta faz ressalva aos princípios levados em consideração pelas professoras ao realizarem a roda de conversa; c) Roda dialógica. Lugar de olho no olho, nessa é exposto sobre a presença do diálogo e como ele acontece ao mediar a roda de conversa e; d) A roda de conversa e os saberes, nessa categoria é feita a explanação sobre os saberes e habilidades desenvolvidos pelos alunos ao participarem da roda e ainda sobre os saberes mobilizados e ampliados pelos professores ao mediar a roda de conversa.

E, por fim, trazemos as considerações finais que apontam um resumo das categorias tratadas e de como elas trazem respostas aos objetivos propostos em nosso estudo, bem como, sugestões para realização de uma roda de conversa significativa e apontamentos para quem sabe, futuras pesquisas envolvendo esta temática.

2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

“É na educação infantil que cada pequena descoberta se torna um grande aprendizado”.
(Silvia M. Scartazinni).



A proposta desta seção é recapitular um pouco da história da educação infantil em nosso país, desde seus primórdios, quando surge com caráter assistencialista até sua inclusão como primeira etapa da educação básica. Ao longo desse processo, discutimos sobre o perfil do educador infantil, que também sofreu mudanças no decorrer dos anos, falamos das concepções dos professores e como essas influenciam no seu fazer pedagógico e, ainda, sobre os tipos de saberes mobilizados ao realizarem suas atividades pedagógicas.

2.1. DO ASSISTENCIALISMO ATÉ O DIREITO GARANTIDO EM LEI

A educação e o cuidado de crianças pequenas no Brasil começou simultaneamente ao processo de urbanização, industrialização, transformação na organização da família e a criação da República (BARBOSA, 2006). As primeiras creches “surgiram como um mal necessário, procurando atenuar a mortalidade infantil, divulgar campanhas de amamentação, atender às mães solteiras e realizar a educação moral das famílias” (BARBOSA, 2006, p. 83). Elas nascem então, baseadas em propostas de um assistencialismo emergencial e práticas higienista, no sentido de cuidados físicos, nas quais a sua reponsabilidade era distribuída entre as instâncias da saúde, educação e a assistência social. É somente aos poucos que vão sendo incorporados os conhecimentos técnicos e científicos.

Efetivamente, vemos que as primeiras tentativas de organização das creches no Brasil tinham um caráter assistencialista, no qual as crianças de famílias pobres eram deixadas para serem cuidadas, enquanto a sua mãe trabalhava, assim “o direito da mãe trabalhadora é sobreposto ao da criança” (PINTO, 2018, p. 10). Nesse sentido, as prerrogativas apontadas por Campos (2016) a respeito da maneira como era visto o professor da educação infantil já atenderiam às necessidades da época, pois ser mulher, gostar de criança e aplicar os saberes do

âmbito doméstico já seriam suficientes para “cuidar” das crianças enquanto suas mães trabalhavam, exigindo-se assim apenas a aplicação dos saberes do senso comum.

Simultaneamente, também existiam as “escolinhas” (PINTO, 2018), que eram espaços privados, usados para preparar as crianças para o antigo ensino primário, surgindo, assim, a fragmentação entre “educar” e “cuidar”, diante dos quais para a classe trabalhadora ficava o cuidado e para os de melhores condições financeiras, era ofertada uma antecipação do conhecimento das letras e dos números.

Essa situação “justificaria” o motivo da desvalorização do educador infantil e de seus saberes, no sentido de que ele era visto apenas como um assistencialista para a classe menos favorecidas da sociedade. Assim, é nas raízes histórica da creche no Brasil que encontramos também as raízes da ideia de que o educador infantil não precisa de tantos saberes quanto os demais professores. Posto dessa maneira, a forma como a educação infantil foi historicamente estabelecida permite-nos compreender sobre a tamanha desvalorização em torno dessa etapa da educação básica, bem como dos profissionais que nela atuam.

Porém, para atender aos anseios da sociedade e de maneira mais específica ao movimento de mulher, bem como atender às prerrogativas de que a creche e a pré-escola são direitos também das crianças e não apenas da mulher que trabalha, em 1988 surge a primeira iniciativa legal para ajustar essa fragmentação da educação por meio da Constituição Federal. Em seu artigo 208 e inciso IV (BRASIL, 1988), a Constituição definiu como dever do Estado a garantia da oferta da Educação Infantil para crianças de 0 a 6 anos, rompendo com a ideia de creche como sendo apenas para suprir as necessidades maternas.

Na verdade, desde a década de 70, a educação de crianças de 0 a 6 anos adquiriu um novo estatuto no campo das políticas e das teorias educacionais, no qual, finalmente, a luta histórica por creches e pré-escolas, lutas essas formuladas por diferentes movimentos da sociedade, tomaram grandes proporções e, por fim, os governos investiram em políticas públicas que atendessem aos direitos das crianças dessa faixa etária (BARBOSA, 2006).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) consolidou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e deu a nomenclatura de creche à instituição que atende às crianças de 0 a 3 anos e pré-escola à que atende às crianças de 4 a 6 anos. Desde então, vários documentos foram aprovados e promulgados nesta área da educação, dentre eles destaca-se o Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil (RCNEI), considerado um documento desbravador, já que é por meio dele que pela primeira vez se propõe a organização de aspectos curriculares e aspectos didáticos formais para o trabalho com a

infância. Destaca-se também a Resolução CNE nº 1/99, que estabeleceu as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), revisadas em 2009.

Outro marco foi a sanção da Lei da Primeira Infância, Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016 que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância tendo em atenção a especificidade e a relevância dos primeiros anos de vida, assegurando às crianças que compreendem a faixa etária de zero a seis anos a condição de sujeitos de direitos e de cidadãos. E, mais recente, temos os seis direitos de aprendizagens expressos na BNCC (2017, p. 38), que são: Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Todos estes foram elaborados considerando o fato de as crianças poderem desempenhar um papel ativo no ambiente escolar e conseqüentemente, na sociedade.

2.2. O PERFIL DO EDUCADOR INFANTIL

Com este tópico, não temos a pretensão de enumerar características ou qualidades que um docente do ensino infantil deve ter, mas sim ressaltar algumas que consideramos essenciais e ainda falar sobre sua formação à luz dos documentos oficiais.

Quanto às características, denominamos fundamentais em um educador infantil a *sensibilidade* para com a criança, estar atento aos seus sentimentos, bem estar emocional e interesses pessoais. *Autonomia*, ou seja, oferecer liberdade a criança no sentido de lhe permitir ser autônoma e criativa, às vezes, essa característica não é muito vista no educador infantil, por se achar que a criança pequena seja incapaz de realizar atividades de forma autônoma. E, *estimulação*, na qual o educador irá oferecer estímulos a criança, a fim de desenvolver suas aptidões em seus mais diferentes aspectos (PEREIRA; MAIMONE; OLIVEIRA, 2012).

Quanto à formação dos profissionais que atuam nesta área e, conseqüentemente, a sua prática pedagógica, o artigo 62 da LDB (BRASIL, 1996) admite como formação mínima para o exercício do magistério a de nível médio, na modalidade normal. E prevê ainda que em um prazo de dez anos só serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados em serviço. A partir de então, apenas os saberes do senso comum que, nem sempre são eficientes e adequados a determinadas situações, seriam suficientes para atuar nesta etapa da educação básica, pois as crianças não iriam para a creche apenas para serem cuidadas, mas também para serem educadas e, para tanto, outros saberes são exigidos, além dos saberes do senso comum.

Quando voltamos nosso olhar para a trajetória histórica que acompanha os profissionais do ensino infantil, podemos entender o porquê de eles ainda serem associados a professores

com “menos saberes” do que os que atuam nas demais etapas de ensino. Conceição e Bertonceli (2017) traçam um perfil histórico desses profissionais, mostrando que, nos seus primórdios, esse grupo era composto por um universo feminino (e ainda hoje, a sua grande maioria são mulheres) com pouca ou nenhuma qualificação, sendo bastante apenas cumprir com o ‘cuidar’ das crianças, já que o ensino infantil tinha um caráter assistencialista.

O Plano Nacional de Educação (PNE – 2001) veio ratificar o proposto na LDB, e houve uma “correria” para que os professores obtivessem a sua titulação em nível superior, porém, já é sabido que apenas esta formação não é garantia que o profissional esteja habilitado para a atuação na educação infantil. Campos (2016), defende que o curso de pedagogia precisaria se especializar mais, pois para ensinar na primeira etapa da educação básica é requerido toda uma especificidade e que nem sempre é obtida em sua formação. Ela, porém, não desmerece o curso, ao contrário, afirma que as pesquisas demonstram que o desenvolvimento das crianças que têm professores com nível superior é bem melhores em relação aos que não possuem. O quadro a seguir nos dá uma visão sobre o perfil do educador infantil no que se refere a sua formação profissional desde o passado até atualidade.

Quadro 2 – O perfil do educador infantil em relação a sua formação, com base em Campo (2016) e (2018).

Perfil do educador infantil.	Período
Necessário apenas gostar de crianças, ser mulher e aplicar os saberes do âmbito doméstico.	Anterior a década de 90.
Ter formação em nível médio na modalidade normal.	1996 com o artigo 62 do título VI da LDB
Formação superior	Proposto na LDB e ratificado pelo Plano Nacional de Educação. (PNE 2001-1010).
Formação inicial e formação permanente em serviço.	Dias atuais
predominância do sexo feminino	Dos primórdios a atualidade

Fonte: Elaboração própria em 2022.

Diante dessa dicotomia entre o uso do saber do senso comum ou o uso do saber acadêmico, surge a necessidade de a aquisição de múltiplos saberes, de uma formação que contemple a criação de conhecimentos híbridos para que acorra o cumprimento exigidos na lei que reza, em seu artigo 29 da LDB (BRASIL, 1996), que a finalidade da Educação Infantil é o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Portanto, não se trata da opção por um tipo de saber, mas a busca por vários saberes para que a finalidade da educação infantil que é o desenvolvimento integral da criança, seja alcançado. Assim, tais profissionais carecem de saberes e de formação de natureza epistemológica,

filosófica e científica quanto os demais professores e também merecem ser valorizados tanto quanto estes.

Um outro aspecto que também está relacionado a desvalorização deste profissional, é o fato da desvalorização com a própria criança, se não a valorizam da forma devida, respectivamente os profissionais que trabalham diretamente com as crianças também não serão valorizados. Isso não ocorre apenas na área educacional, na área médica, por exemplo, um dos profissionais menos prestigiado é o pediatra. Tal fato se entrelaça com o conceito de criança e de infância por muito tempo predominante na sociedade.⁴

Malaguzzi (2015) diz que todas as pessoas, ou seja, estudiosos, pesquisadores e professores, que se dispuseram a estudar as crianças com seriedade, descobriram mais de suas qualidade e capacidades extraordinárias, aliadas a uma grande necessidade de expressão e realização, do que, de suas limitações e deficiências. Mas, enquanto isso não for reconhecido por todos os setores da sociedade, inclusive pelos próprios educadores, tanto as crianças, quanto os profissionais que com elas trabalham continuarão sem a devida valorização.

2.3 O FAZER PEDAGÓGICO

Visando uma melhor compreensão das concepções dos professores sobre sua prática pedagógica ao mediar a roda de conversa, discorreremos neste tópico sobre a maneira como os pensamentos, crenças e concepções influenciam no fazer pedagógico.

Sob o pressuposto de que o comportamento docente é influenciado por seus pensamentos, surge a linha de investigação a respeito do pensamento do professor, que inclusive, anteriormente, era estudado apenas o seu comportamento sem levar em consideração o seu pensar (BRAZ, 2007). Ao mencionar o termo pensamento, Braz (2007) o faz no sentido amplo, relacionando-o a maneira do professor pensar, conhecer, representar a realidade educativa, como constroem suas convicções, enfim, sua história profissional e de vida, nisso encontram-se inclusas as concepções que possuem sobre o seu fazer pedagógico, entre elas, o desenvolvimento da atividade da roda de conversa.

Antes da execução em sala de aula, as ideias e conceitos dos professores são postos no papel por meio do planejamento. Conforme Clark e Peterson (1997), algumas pesquisas apontam que há variados fatores que influenciam no planejamento do professor e,

⁴ Por muito tempo a criança foi tida como irracional, passiva e carente de fortes disciplinas (NASCIMENTO *et.al.*, 2008). Lentamente, esse conceito foi mudando, principalmente com o advento dos estudos da sociologia da infância, mas ainda se faz necessário um olhar mais sensível e acurado para se compreender o rico universo infantil.

consequentemente, na formação de suas concepções e práticas pedagógicas, entre eles mencionamos alguns como: fatores de ordem interna, como as características pessoais do professor, suas concepções sobre o conteúdo, seus valores e crenças, sua idade e tempo de experiência; e também os fatores de ordem externa, como os alunos com suas características, a direção escolar, os livros didáticos, os pais, os recursos físico-materiais e didáticos disponíveis, entre outros.

Após a realização de seu planejamento, ou seja, após transferir para o papel, os seus pensamentos carregados de convicções, saberes e crenças, o professor segue para a execução dele em sala de aula e, nessa prática, o professor poderá enfrentar diferentes situações (CLARK; PETERSON, 1997). Ele pode perceber que a dinâmica da aula está seguindo o rumo esperado por ele, ou indo por caminhos que ele não havia previsto e isso requer de sua parte ações imediatas e ou posteriores para incorporar novas estratégias a sua prática. Para tanto, ele poderá recorrer as diferentes fontes de saberes como bem menciona Tardif (2012) e aos quais falaremos no próximo tópico.

Posto desta maneira, entendemos que as teorias, crenças e concepções dos professores se fazem presentes nestes três momentos: momento pré-ativos, ou seja, antes de sua interação com os alunos, nos momentos pós-ativos, que são produzidos pelas reflexões resultantes da interação e nos momentos inter-ativos, enquanto os executam. Portanto, em seus estudos, Clark e Peterson (1997) defendem que as representações dos professores no que se refere à docência, estão intimamente relacionadas as suas práticas e concepções sobre a profissão docente e essa, por sua vez, irá influenciar na sua prática cotidiana. Lembrando ainda que as concepções indicam a maneira como as pessoas percebem e agem em relação aos eventos e fenômenos (JARDILINO, 2016).

Dessa maneira, reconhecemos que os conceitos que as professoras apresentarão sobre a roda de conversa, dependerão da sua própria prática ao realizar tal atividade, bem como do quanto elas já estudaram, pensaram, vivenciaram e refletiram a respeito dela.

2.4 SABERES DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A tarefa de ensinar não é recente, mas a ação do professor ante a sala de aula encontra-se em processo de conhecimento (MACENHAN, 2015). Assim, estudos na área dos saberes docentes, tornam-se relevantes e necessários.

Tardif (2012) trata dos saberes num sentido amplo que designa o conjunto dos saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar e que advém de diversas fontes, entre elas a formação inicial e continuada, o currículo e a socialização escolar, a experiência na profissão, entre outras. Em suas pesquisas, o autor constatou que o saber profissional converge entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, dos lugares de formação, dos outros atores educativos e, acima de tudo, da própria experiência profissional.

Também encontramos essa discussão dos saberes docentes em Pimenta (1999), que nos diz que, apesar de uma crescente desvalorização profissional dos professores, na verdade, a mediação desses para a constituição da cidadania de seus alunos, torna-se cada vez mais necessária. O autor traz à tona a questão da identidade profissional, partindo dos saberes que configuram a sua docência, mostrando que essa identidade não é imutável, ao contrário, ela é historicamente construída e, para tal, faz-se necessário a mobilização de alguns tipos de saberes.

2.4.1 Diferentes Tipos e Fontes dos Saberes Docentes

No quadro a seguir, apresentaremos um resumo dos tipos de saberes e suas respectivas fontes segundo Tardif (2012) e Pimenta (1999).

Quadro 3 – Saberes docentes segundo Maurice Tardif (2012) e Pimenta (1999)

Tipos de saberes docentes segundo Tardif (2012)	Fonte de aquisição dos saberes docentes	Tipos de saberes docentes segundo Pimenta (1999)	Fonte de aquisição dos saberes docentes
Saberes pessoais	Provenientes da socialização com a família, amigos e sua vida enquanto aluno.	Saberes da experiência	Provenientes de sua vida como aluno e em um segundo momento de sua própria prática.
Saberes da formação	Provenientes das escolas e universidades -de formação, dos estágios e cursos de reciclagem.	Saberes científicos	Provenientes de suas respectivas licenciaturas.
Saberes institucionais	Provenientes de seu ambiente de ensino, vindos dos programas, diretrizes, regras, livros didáticos etc.	Saberes pedagógicos	Provenientes da prática social de ensinar.

Saberes experienciais	Provenientes da prática na sala de aula e da experiência com os pares.		
-----------------------	--	--	--

Fonte: Elaboração própria em 2022 baseado em Tardif (2012) e Pimenta (1999).

Podemos perceber que os autores acima citados convergem em uma mesma direção em se tratando dos saberes docentes⁵. Eles concordam que os saberes são plurais, provenientes de fontes variadas e ainda que são temporais, ou seja, adquiridos por meio de certos processos de aprendizagem e de socialização que atravessam tanto a história de vida quanto a carreira do professor.

Em Nóvoa (2017), também encontramos propostas que servirão para a ampliação dos saberes docentes e, conseqüentemente, para uma prática pedagógica mais eficiente. Partindo do conceito de *posição*, ele fala da *disposição pessoal*, na qual o professor precisa transformar uma predisposição numa disposição pessoal, ou seja, ele precisa se dispor a de fato tornar-se um profissional. Quanto a isso, Tardif (2012) chamaria saberes oriundos de suas experiências pessoais, obtidas antes mesmo de sua formação inicial. A *interposição profissional*, na qual o professor vai aprender a se sentir professor - e isso ocorre com a vivência nas instituições escolares e com a presença de outros professores. A *composição pedagógica*, na qual se vai aprender a agir como professor e cada docente deve encontrar sua maneira própria de ser professor. A *recomposição investigativa*, na qual os professores devem realizar estudos de suas realidades escolares, escrever e refletir sobre sua própria prática.

Portanto, não temos a pretensão de enumerar um conjunto de saberes que o professor precisar dominar, mas sim, apontar para diferentes tipos de saberes, reconhecendo a importância e diversidade dos saberes, bem como as suas contraposições e complementaridades. E cabe, então, a cada professor que entrar em contato com esse estudo, refletir sobre sua própria prática, já que, não há um roteiro pronto e definido de quais nem quantos saberes o professor precisa ter. Como afirma Nóvoa (2017), tratando-se da *composição pedagógica*, é no dia a dia, por meio dos saberes experienciais, bem como os adquiridos em sua formação inicial e continuada que o professor encontrará sua maneira própria de ser professor.

Caminhando nesta mesma direção, Libâneo (2004) ressalta que, se o objetivo principal dos professores é a aprendizagem dos alunos, seu curso de formação deve levá-los a aprender sua profissão na perspectiva do que irá ensinar aos alunos. Ele também fala da importância do refletir sobre a própria prática para aprimorar os seus saberes.

⁵ Ao tratarmos dos saberes docentes, não pretendemos enumera-los ou identificar uma longa lista de saberes, e sim compreender suas fontes e tipos diferentes, para conseqüentemente podermos perceber quais deles serão mobilizados pelas professoras ao realizarem a roda de conversa.

Trata-se, pois, da necessidade da reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento, a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, à medida que internaliza novos instrumentos de ação (LIBÂNEO, 2004, p. 137).

O autor, reforça sobre a importância de refletir sobre a própria prática, ou seja, nos saberes experienciais, para, então, aprimorá-los. Isso se faz ao se apropriar das teorias⁶ vistas em sua formação inicial e continuada, comparando e refletindo sobre como elas estão presentes no seu fazer pedagógico.

Tardif (2012), ainda reforça o fato de independente de sermos professores do pré-escolar à universidade, precisamos reconhecer uns aos outros como pares iguais e pessoas competentes, aprendendo com o outro a realizar o ofício que temos em comum. Reforça ainda que esses saberes são adquiridos antes mesmo de sua formação inicial e que ao longo do tempo, no decorrer de sua experiência profissional, eles vão se contextualizando, influenciando assim sua prática cotidiana.

Na próxima seção, veremos de uma maneira mais específica como esses saberes se fazem presente na prática do professor ao mediar a roda de conversa, uma das atividades comumente realizada na educação infantil, mas que também nos traz ensinamentos que podem ser utilizados nas demais etapas de ensino e sobretudo na vida cotidiana.

⁶ Daí a importância de se estudar sobre a roda de conversa, sendo que, desta maneira, o professor poderá se apropriar da teoria para então fortalecer a sua prática cotidiana.

3 A RODA DE CONVERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DEFINIÇÕES, PRINCÍPIOS E PROCESSOS

“Aprendo a entrar na roda sem perder minha singularidade e, mais que isso, reafirmo-a na medida em que percebo o outro” (OSTETTO, 2009).



Nesta seção, falaremos sobre a roda de conversa no ensino infantil, bem como sobre os princípios que devem nortear a sua realização e os processos que a envolvem. Veremos o lugar desta roda nos documentos oficiais da educação infantil e, ainda, sobre a importância da fala e da escuta no momento da roda de conversa, bem como, em todo o processo educacional e vida das crianças. Falamos também sobre o papel do professor da educação infantil na roda de conversa e, por fim, encerramos a seção apresentando o resultado do trabalho o estado do conhecimento produzido sobre a temática da roda de conversa.

3.1. A RODA DE CONVERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com o Wikcionário, a etimologia da palavra roda (RODA, 2021), vem do latim *rota*, o que nos remete ao movimento rotativo realizado no interior da roda. Já a palavra conversa (COVERSA, 2021), segundo o dicionário etimológico vem do latim *conversare*, que originalmente significava conviver com alguém. Logo, quando pensamos ou falamos sobre roda de conversa, nos vem à mente um círculo com pessoas sentadas ou em pé formando uma roda.

Sobre sua introdução como atividade na educação infantil, Barbosa, (2006), discorrendo sobre a organização da metodologia de trabalho de Froebel nos jardins de infância, menciona que ao selecionar algumas atividades para serem executadas com as crianças, entre elas estava as conversações ou rodinhas. Avançando um pouco no tempo, encontramos em Freinet também um precursor e incentivador do momento da conversa (SILVA, 2012).

Já no Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), a roda de conversa é tida como uma das atividades de presença constante. Nesse documento, encontramos

um trecho que remete às várias possibilidades de atividades que podem ser realizadas partindo da roda de conversa.

O momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. (BRASIL, 1998, v. 3, p. 138).

Na citação anterior, podemos perceber que se destacam vários aspectos, tais como o diálogo, a interação, da troca, do direito de falar, entre outros. Desses princípios, destacamos o de ampliar as capacidades comunicativas, sendo que na roda de conversa as crianças devem ser incentivadas a conversarem entre si, expor suas ideias, narrar fatos de seu cotidiano; reconhecerem a importância do outro na aquisição do conhecimento e desenvolvimento de suas aprendizagens. O documento antes citado, também nos remete aos processos que envolvem a roda de conversa, vejamos:

A participação na roda permite que as crianças aprendam a olhar e a ouvir os amigos, trocando experiências. Pode-se, na roda, contar fatos às crianças, descrever ações e promover uma aproximação com aspectos mais formais da linguagem por meio de situações como ler e contar histórias, cantar ou entoar canções, declamar poesias, dizer parlendas, textos de brincadeiras infantis etc. (BRASIL, 1998, v. 3, p. 138).

Nesse trecho do Referencial Curricular citado, somos levados a perceber as diversas possibilidades de atividades que podem ser desenvolvidas a partir da roda de conversa como: ler e contar histórias, cantar, declamar poesias entre outras que irão favorecer o desenvolvimento da linguagem e as aproximarão a aspectos mais formais da linguagem.

Como professora nessa etapa do ensino, vejo a roda de conversa como uma das atividades que mais contribui para o desenvolvimento integral das crianças, proporcionando oportunidades para o desenvolvimento de diversas habilidades necessárias à aprendizagem e ao desenvolvimento social, como: expor suas ideias, saber ouvir o outro, desenvolvimento da linguagem e oralidade, interação, entre outras.

A roda de conversa é apresentada como um momento para o diálogo e que possibilita aprendizagens de escuta e fala e ainda contribui para um desenvolvimento mais pleno e harmônico na infância, (SILVA; LIMA; VALIENGO, 2017). E para que isso ocorra, faz-se necessário a presença de alguns princípios norteadores na condução desta roda.

3.2. PRINCÍPIOS NORTEADORES NA REALIZAÇÃO DA RODA DE CONVERSA

Na realização da roda de conversa, faz-se necessário a adoção de alguns princípios norteadores. Não temos a pretensão de arrematar todos, porém, daremos destaque aqueles que consideramos indispensáveis na concretização de uma boa roda de conversa. Dessa forma, adaptamos de alguns autores os seguintes princípios: da circularidade (ARAÚJO, 2017); da dialogicidade e da educação emancipatória (FREIRE, 1987); da interação (ROGOFF, 1993) e da livre expressão (FREINET, 2007).

O *princípio da circularidade* traz como principais características o rompimento de um modelo de educação linear, assimétrico e adultocêntrico, infelizmente, tão presente em nosso modelo de educação (ARAÚJO, 2017). O círculo dispõe as pessoas em roda, onde ninguém tem lugar mais privilegiado que o outro, era assim que Freire assentia ao fundar os círculos de cultura no nordeste do Brasil (BRANDÃO, 2010), acreditando nas experiências de aprendizagens “fundadas na horizontalidade das interações pedagógicas, no diálogo e na vivência da aprendizagem como um processo ativo e partilhado de construção do saber” (BRANDÃO, 2010, p. 69).

É o *Princípio da dialogicidade* que permite que o diálogo ocupe lugar de destaque na realização das atividades pedagógicas e, conseqüentemente, da roda de conversa. Adaptamos esse princípio da pedagogia freiriana que tem no diálogo peça fundamental para o alcance de uma melhor compreensão do mundo e do outro, bem como de uma educação significativa (FREIRE, 1987). Portanto, temos no diálogo em elemento indispensável para a efetivação de uma roda de conversa relevante que desencadeará em momentos vivos de socialização, aprendizado e ricas experiências.

O *princípio da educação emancipatória* proporciona ao educando o desenvolvimento do olhar crítico e pensante, fazendo-o ver o mundo pelas lentes da liberdade e não do aprisionamento existente na educação tradicional. Freire classifica como educação emancipatória aquela que é dialógica, que dá voz ao educando, que o permite fazer parte do processo também como protagonista, (FREIRE, 1987). O método Paulo Freire carrega princípios de uma educação emancipatória, dialógica e autônoma, por meio dos quais se faz necessário na concretização de uma educação de qualidade, bem como em qualquer atividade pedagógica desenvolvida pelos educadores. Na área da Educação Infantil, o contexto do Círculo foi readaptado de acordo com as especificidades da criança. Com a mesma ideia de metodologia

e utilização, surgem vários títulos para ele, como Roda de Conversa, Roda, Rodinha, entre outros (SILVA, 2012).

O *princípio da livre expressão* que oferece aos alunos oportunidade de expressarem livremente suas ideias, fazendo-os se sentirem confiantes, sem o medo de serem reprimidos. Inclusive, recentemente tal princípio passou a ser estabelecido como um dos direitos da aprendizagem na BNCC (2017). Encontramos na pedagogia freinetiana as raízes desse princípio, quando Celestin Freinet, defensor da livre expressão e do profundo respeito pelas crianças, propiciava em sua sala de aula momentos para que os alunos pudessem expressar seus sentimentos e compartilhar suas histórias com os demais colegas. Freinet reservava espaço para reuniões coletivas e um desses espaços era o momento da comunicação conforme destaca Elias e Sanches (2007, p. 160) “Momento da conversa - no qual os sentimentos, os desejos, o mundo imaginário infantil é revelado, trazendo a vida para ser partilhada com o grupo classe”.

Entrelaçado ao *princípio da livre expressão*, a pedagogia freinetiana também lançava mão de três pilares que podem ser aplicados ao momento da realização da roda de conversa e de todo o contexto pedagógico, são eles: o *trabalho*, que diz respeito ao incentivo e valorização do desenvolvimento das potencialidades dos educandos; o *tateamento experimental*, que designa a necessidade de descobertas que as crianças possuem; e a *cooperação*, na qual ocorrem as trocas de experiências que auxiliam as crianças a desenvolverem gradativamente a independência e a responsabilidade (AMORIN, 2007). Por meio desses princípios, além de uma roda dialógica, teremos uma roda de conversa que oportuniza a criança a comunicar o que produziu, e expressar a elaboração de seus processos criativos.

O *princípio da interação* leva ao reconhecimento da importância do outro para favorecer a socialização, ou seja, os alunos tanto precisam interagir com seus pares, quanto com um adulto que irá mediar o seu desenvolvimento cognitivo e social. A abordagem vygotskyana entende que o processo de construção do conhecimento acontece através da interação do sujeito historicamente situado com o ambiente sociocultural onde vive (MARQUES, 2006), ou seja, para que o conhecimento seja construído, existe a necessidade de interação entre os seres. Assim, para que o educando aprenda, ele precisa interagir com o ambiente e com outros sujeitos que lhe incentive a curiosidade, despertando o seu olhar e interesse para investigar, perguntar na busca de compreender melhor o mundo em que vive. Essa ideia também é reforçada em Rogoff (1993) que diz ser a interação com as outras pessoas que apoia as crianças em seu desenvolvimento.

Assim, para que a atividade da roda de conversa alcance seus objetivos para o ensino infantil, ela precisa ser permeada pelos princípios expostos anteriormente, oferecendo, assim, subsídios aos educadores para a realizarem em suas salas de aula de modo que venha a contribuir para o desenvolvimento integral dos educandos. Dessa maneira, como designava Freire, teremos uma atividade que contribui para uma educação emancipatória, entendida como aquela que é dialógica, que legitima a voz ao educando, que o permite fazer parte do processo também como protagonista (FREIRE, 1987).

3.3. A RODA DE CONVERSA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO ENSINO INFANTIL.

Na educação infantil, a roda de conversa vem sendo compreendida como espaço que privilegia o diálogo, troca de ideias e momento interativo. Atualmente, ela faz parte da rotina e sendo realizada como uma atividade pedagógica permanente nas salas de aula. O Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) é um documento composto de três volumes. Os três fazem menção à atividade da roda de conversa, sendo que no primeiro volume a roda de conversa aparece como atividade permanente, acompanhada de outras propostas como: brincadeiras no espaço interno e externo, roda de história e ateliês ou oficinas de desenho, pintura, modelagem e música. Essas atividades permanentes são definidas como “aquelas que respondem às necessidades básicas de cuidados, aprendizagem e de prazer para as crianças, cujos conteúdos necessitam de uma constância” (BRASIL, 1998, v. 1, p. 55).

O segundo volume é relativo ao âmbito da “Formação Pessoal e Social”. No tópico sobre “A Organização do Tempo”, composto por: atividades permanentes; sequência de atividades e projetos, eles buscam ampliar as propostas do primeiro volume, registrando uma identificação da roda da conversa e do faz de conta como situações que, “constituem-se em situações privilegiadas para a explicitação das características pessoais, para expressão dos sentimentos, emoções, conhecimentos, dúvidas e hipótese quando as crianças conversam entre si e assumem diferentes personagens nas brincadeiras” (BRASIL, 1998, v. 2, p. 62).

No terceiro volume, que tem como título “Conhecimento de mundo”, quando vamos para o tópico de linguagem oral e escrita, encontramos um apontamento referente a roda de conversa, que o torna um dispositivo promotor de monólogo, ao invés de diálogos.

trabalho com a linguagem oral, nas instituições de educação infantil, tem se restringido a algumas atividades, entre elas as rodas de conversa. Apesar de serem organizadas com a intenção de desenvolver a conversa, se caracterizam, em geral, por um monólogo com o professor, no qual as crianças são chamadas a responder em coro

a uma única pergunta dirigida a todos, ou cada um por sua vez, em uma ação totalmente centrada no adulto (BRASIL, 1998, p. 119).

Logo, compreendemos que, assim como o trabalho com a linguagem oral não pode limitar-se apenas ao uso da roda de conversa, esta também não pode ficar restringida somente à questão da oralidade. Como afirma Silva, pensar na roda da conversa “exige movimentos mais amplos de escuta, articulação, resolução de conflitos, relatos e vivências, que nos permitem lidar com nossas histórias, medos e desejos, buscando não só a construção de um trabalho coletivo, mas um reconhecimento enquanto sujeitos e autores de nossa vida” (SILVA, 2016, p. 37). Por isso a importância da observância de princípios ao realizar a roda, para não incorrer no erro de torná-la uma atividade limitante, sem a participação ativa de todos os envolvidos.

Em síntese, podemos inferir que a roda de conversa no currículo brasileiro (BRASIL, 1998), se identifica como uma atividade permanente na organização do tempo, que privilegia o diálogo e a troca de ideias e ainda como dispositivo que contribui para uma educação que incentiva o exercício da cidadania na escola, desde que se compara com os princípios que devem nortear a sua realização. É importante ressaltar que, por ser considerada uma atividade permanente e que faz parte da rotina na educação infantil, a roda de conversa não deve ser realizada de forma automática, o que a levaria a deixar de ser uma atividade inovadora. Sobre rotina Barbosa (2006), a define como:

Rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil. as denominações dadas à rotina são diversas: horário, emprego do tempo, sequência de ações, trabalho dos adultos e das crianças, plano diário, jornada, etc (BARBOSA, 2006, p.35).

Em Barbosa (2006), encontramos um estudo sobre o estabelecimento da rotina na sociedade e como essa se reflete na rotina educacional. A autora analisa a rotina como controle do tempo, do espaço, das atividades e dos materiais, com a função de padronizar e regulamentar a vida dos adultos e das crianças em creches e pré-escolas. A autora faz ainda, a análise de alguns livros de didática e metodologia direcionados ao ensino infantil no Brasil e constata uma contradição entre o discurso e a prática no que se refere a rotina.

A contradição consiste na construção de um discurso de flexibilidade na rotina, mas que na prática há uma rigidez nos horários para brincar, comer e demais atividades sem que haja uma preocupação com a compreensão do uso do tempo. No que se refere a roda de conversa, Barbosa (2006), a coloca como sendo uma atividade fixa, que faz parte da coluna vertebral das

rotinas pedagógicas da educação infantil e a classifica como uma atividade invariável, mas, podendo ser variável em seus conteúdos.

As rotinas apresentam, em certo horário, um momento de diálogo, que pode ser chamado de assembleia ou rodinha, ou, ainda, de conversação froebeliana. Apesar dos diversos nomes, a situação é invariável, mas o modo como ela se realiza, os níveis de participação dos adultos e das crianças e a forma como é dividido o tempo podem dar a essa tarefa um significado diferente (BARBOSA, 2006, p.116)

Ou seja, apesar de a roda de conversa ser uma atividade de rotina, ela pode a cada dia apresentar novos significados, vai depender de uma série de fatores como: a mediação do professor, a participação das crianças e do adulto, o tempo dedicado e toda a dinâmica em que ela é realizada. Dessa maneira ela vai ser flexível, sem deixar de ser rotina. O que deve ser evitado é realizá-la de forma mecânica, seguindo apenas etapas fixas, sem refletir sobre seus objetivos, simplesmente para cumprir a rotina diária. A roda de conversa não precisa ser repetitiva, ou seja, feita da mesma forma todos os dias.

Dentro dessa perspectiva da rotina e de como ela pode tornar-se artificial, Bertocelli (2016) nos alerta sobre uma sequência mecânica das falas das crianças no momento da roda de conversa. Alguns professores promovem uma sequência de fala, onde o aluno fala apenas quando chegar sua vez. Essa sequência de fala pode quebrar o princípio da livre expressão (FREINET, 2007), diante do qual alguns alunos precisariam reprimir em alguns momentos sua voz e outros teriam que falar quando não estivessem ainda com a opinião formada sobre o assunto em questão. É importante, então, que todos tenham direito à voz, mas que não sejam coagidos ou reprimidos quanto ao seu uso. Em outro tópico, trataremos sobre o processo de mediação do professor na roda de conversa.

Outra forma de garantir a qualidade da roda de conversa é ter em conta os direitos das crianças estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017). Esta se materializou em 2017, com a produção da versão final do documento, que foi fundamentado com as orientações contidas na Constituição Federal, na LDB, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica e Plano Nacional de Educação. A BNCC para a Educação Infantil apresenta os “seis grandes direitos de aprendizagem que devem ser garantidos às crianças: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se” (BRASIL, 2017, p.38). Na página 38 do documento, os direitos a aprendizagens e desenvolvimento estão descritos da seguinte maneira:

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, 2017, p. 38).

Portanto, temos na roda de conversa um momento propício ao desenvolvimento desses seis direitos, onde a criança pode conviver de igual a igual com os pares e com os adultos; participar de diferentes modos de brincar; agir de maneira ativa no desdobrar das atividades escolares; explorar o ambiente ao seu redor; expressar suas ideias, emoções e opiniões com o uso de diferente linguagem e, por fim, conhecer a si mesmo como sujeito individual e, ao mesmo tempo, pertencente ao grupo. Essa deve ser a roda no ensino infantil.

Apesar de a roda de conversa propiciar oportunidade para o desenvolvimento dos seis direitos mencionados acima, queremos dar ênfase ao quinto direito “expressar”, sendo que este, de maneira mais evidente, é mencionado ao longo de todo o nosso estudo. É interessante notar que um dos princípios defendidos veementemente pelo educador Celestin Freinet, desde o início do século XX, agora, aparece posto no mais recente documento oficial que subsidiará as orientações curriculares nacionais.

Isso reforça a importância de se debruçar sobre o estudo da roda de conversa, haja vista que ela é posta na literatura, nas políticas públicas e documentos oficiais e, acima de tudo, no cotidiano escolar, portanto, precisa ser muito bem compreendida em todas as instituições da educação infantil. Vale ressaltar que esse expressar não deve dizer respeito apenas ao falar, mas a todo um conjunto de representação das potencialidades inerentes ao ser, e que são expressos por diferentes linguagens até mesmo a do silêncio.

Figura 3 – A roda de conversa e os seis direitos a aprendizagem da BNCC



Fonte: Elaboração própria em 2022

Observamos, então, que a roda de conversa deve constituir-se mais do que um mero momento de acolhida e de conversa, ela deve tornar-se uma prática dinâmica e indispensável na estruturação do grupo e como afirma Silva (2015), sua principal característica deve ser a “abertura para o novo sob uma prática dialógica” (SILVA, 2015, p. 79).

Ainda no que diz respeito à BNCC, sua organização curricular da Educação Infantil está estruturada em cinco campos de experiências, os quais se baseiam no que está posto nas DCNEI. Todos os campos se entrelaçam com nossa discussão sobre a roda de conversa, mas queremos frisar um dos campos de experiência que consideramos andar de mãos dadas com o nosso objeto de estudo: escuta, fala, pensamento e imaginação.

Desde os seus primeiros momentos de vida, as crianças já participam de situações comunicativas. À medida que os anos vão passando, elas vão ampliando seu vocabulário, capacidade de compreensão e expressão, facilitando sua interação e temos na atividade da roda de conversa o ambiente ideal para o desenvolvimento e aprimoramento de tais habilidades. No próximo item, trataremos de maneira mais detalhada sobre essa fala e essa escuta como parte dos processos de aprendizagens global do indivíduo.

3.4 O PAPEL DA FALA E DA ESCUTA NA RODA DE CONVERSA

Em seu livro “A vez e a voz das crianças, escutas antropológicas e poéticas das infâncias”, Adriana Friedmann (2020), o introduz com uma carta às crianças de todos os cantos, pedindo-lhes permissão para que, a partir das suas vozes e expressões, os educadores, pesquisadores e profissionais de diferentes áreas, possam aprender o que elas têm a contar e ensinar. Ou seja, se queremos entender sobre crianças, devemos aprender com elas mesmas, por meio de uma escuta atenta e proporcionando-lhes oportunidade de expressão espontânea.

Mesmo com todo o despertar dos diversos segmentos da sociedade para o interesse no estudo sobre a temática infância e crianças, nos quais, há, de fato, propostas sérias, mas também modismo e até oportunidade de negócios, o que de fato se precisa é: escutas e pesquisas com crianças para compreendê-las e reconhecê-las em suas diversidades e singularidades. (FRIEDMANN, 2020). Torna-se urgente, a necessidade de observação, escutas e compreensão das mensagens que as crianças transmitem a partir de suas expressões verbais e não verbais, é preciso lhes dar espaço de voz. Para tanto, faz-se necessário uma mudança de postura por parte do adulto (cuidadores, educadores, gestores, pesquisadores etc.), colocando-se como ouvintes e aprendizes, mostrando assim, verdadeiro respeito com as crianças e tornando possível repensar as práticas socioeducacionais, caminhando para a construção de uma sociedade na qual todos, inclusive as crianças, possam ter vez e voz.

A palavra “escutar”, segundo o dicionário etimológico (ESCUTAR, 2021), vem do latim *auscultare*, que significa “ouvir com atenção”. Isso nos remete a não apenas ouvir com os ouvidos, mas a estar atento, presente e em conexão com o outro, ouvindo não apenas sua voz, mas também seu olhar, gestos, corpos e emoções. Paulo Fochi e Redin (2014) dizem que para a pedagogia malaguzziana, escutar a criança é uma forma ética de estar e de relacionar-se com ela, sendo que a escuta representa o pano de fundo das relações.

Para escutar as crianças, faz-se necessário resgatarmos a criança dentro de nós (FRIEDMANN, 2020). Se, de fato, estamos dispostos a ouvi-las, é preciso abrir espaços para a escuta e autoconhecimento dentro de cada um de nós. Isso nos tornará mais sensíveis a perceber os sinais da essência individual das crianças, esses sinais podem ou não ser verbais. É preciso ainda, estar consciente da multiculturalidade que cada criança carrega. Friedmann (2020) diz que não podemos mais nos referir à “criança padrão” dos compêndios médicos ou psicológico, pois cada criança, além de herdar as características genéticas, valores, costumes e hábitos de seus familiares, também recebe a influência de seu país de origem, comunidade e bairro. Além

disso, ainda há um aspecto desconsiderado por muitos, que diz respeito a essência, potencialidades e habilidades únicas de cada criança. Na maioria das vezes, o mundo adulto não sabe escutar as crianças em suas complexidades e singularidades.

As ciências sociais vêm contribuindo para mostrar que as crianças são atores sociais e autores de suas vidas (FRIEDMANN, 2020). Porém, mesmo com todos esses esforços, mesmo com a implementação de políticas públicas sobre essa temática, é preciso que as mudanças ocorram de dentro para fora, ou melhor, os diversos atores sociais, entre eles os educadores e cuidadores, precisam mudar sua postura ante o protagonismo infantil, reconhecendo e oportunizando para que elas tenham vez, voz e direito a expressão.

O protagonismo infantil ocorre onde quer que haja criança que possa expressar seus sentimentos, vivências e opiniões. Conforme Friedmann (2020, p. 28) “o protagonismo acontece de forma cotidiana onde quer que uma criança viva e cresça... onde há crianças, há protagonismo”, logo, as crianças podem expressar seu protagonismo de diferentes maneiras: por meio da palavra, brincadeiras, música, artes, movimentos entre outros.

Tratando-se da valorização do protagonismo infantil, podemos ter como referência a abordagem Reggio Emília que, em 1991, foi reconhecida pela Revista americana Newsweek, como um dos melhores “sistemas de educação do mundo”. Essa abordagem consiste em dar protagonismo total às crianças para sua própria educação. Por sua vez, o principal papel do professor é observar e captar quais os principais interesses das crianças, a fim de potencializá-los (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2015). É bem verdade que não podemos importar um modelo educacional e aplicar à diferentes realidades, até porque as escolas devem ser conforme a realidade de suas crianças, porém, é possível adotar alguns de seus princípios.

Ainda sobre a abordagem Reggio Emília, ela teve como cofundador o pedagogo Loris Malaguzzi, que foi considerado o pai da pedagogia da escuta e que defende que as crianças são compostas de cem linguagens, ou seja, não é somente por meio da escrita que elas podem falar e se expressar. Malaguzzi, diferente da grande maioria dos pensadores educacionais, dedicou sua vida ao estabelecimento de uma comunidade didática (GARDNER, 2015), o que possibilitou a concretização de muitas teorias, e a prática bem sucedida, por sua vez, veio fortalecer a boa teoria. Ele afirma: “desejávamos reconhecer o direito de cada criança de ser protagonista e a necessidade de manter a curiosidade espontânea de cada uma delas em um nível máximo” (MALAGUZZI, 2015, p.56).

Tendo em mente esse conceito, o professor pode permitir às crianças serem os protagonistas da roda de conversa, dando-lhes espaço e tempo para se expressarem de maneiras

diversas e este, por sua vez, deve respeitar o ritmo e o tempo de cada criança, afinal, essa também é uma forma de escutá-las. Vale lembrar que valorizar o protagonismo infantil não significa anular a importância do papel do adulto, ao contrário, para que esse momento seja ainda mais rico, se faz necessário um adulto para escutar e compreender as expressões infantis. E quando essa oportunidade de expressão não lhes é oferecida, isso pode acarretar sérias consequências em seu desenvolvimento nos mais diferentes aspectos.

Uma das barreiras para a escuta infantil eficiente é o adultocentrismo. Segundo Friedmann (2020, p. 26), este “refere-se às decisões que adultos tomam para as crianças e por elas, em geral sem consulta-las, sem lhes dar voz ou sem criar espaços de escuta”. Essa ação impede que as crianças exerçam seu protagonismo, já que este é fruto de ações espontâneas. Quando relacionamos essa postura ao momento da roda de conversa, constatamos que forçar, intimidar as crianças a participarem, a falarem por se sentirem constrangidas a isso, na verdade, só as fazem reproduzir os desejos dos adultos, portanto, faz-se necessário uma mudança de postura nos contextos educacionais e sociais, nos quais adultos deveriam intervir menos e escutar mais, e ainda, respeitar tempos, temperamentos e escolhas infantis. Agindo assim, será possível observar, sem julgamentos, para conhecer e compreender as diferentes formas de comunicar e expressar das crianças.

Apesar dos esforços para se legitimar a vez e voz das crianças, infelizmente, ainda são raras as relações de verdadeira escuta infantil. E isso porque o adulto as enxerga de acordo com seus próprios valores, e se colocam mais no papel de quem ensina, orienta do que no de quem escuta e observa, para então compreender. Geralmente, os educadores estabelecem padrões de normalidade infantil e seus avanços com base em referenciais teóricos, quando, na verdade, os verdadeiros guias para a compreensão do universo infantil devem ser as próprias crianças com as quais estão em contato cotidianamente.

Ao assumir a postura do mais sábio, diante das crianças, muito dificilmente o adulto irá admitir que a criança está certa e ele errado, mesmo diante dos argumentos infantis. E isso quando se permite que elas questionem, pois muitas das vezes até isso é negado. Dessa forma, as crianças tornam-se adultos inseguros, que, por sua vez, buscarão exercer sua “autoridade” com as crianças para, então, sentirem-se seguros. Isso torna-se um ciclo vicioso que precisa ser vencido de dentro para fora e independentemente de políticas públicas, pois elas de nada adiantarão se aqueles que convivem diariamente com as crianças não mudarem sua postura.

Alguns adultos, entre eles os educadores, podem privar as crianças de exercerem seu protagonismo, talvez por medo, ou por pensarem que isso significa falta de controle. Ao

contrário, é necessário entender a importância do equilíbrio entre as propostas livres e as propostas dirigidas (FRIEDMANN, 2020). Ou seja, faz-se necessário os momentos de oportunidades de conhecer e observar crianças em suas mais diversas expressões, bem como, os tempos de orientar, educar e ensinar. Ao mediar a roda de conversa, por exemplo, o professor pode permitir as crianças momentos de propostas livres e espontâneas, momento este que será de fundamental importância observar para então conhecer melhor cada criança. Igualmente importante é o momento de propostas de atividades dirigidas, no qual o professor irá orientar, ajudando-as a avançarem em seus desenvolvimentos cognitivos e sociais.

Esse equilíbrio possibilita às crianças a se expressarem em suas singularidades e auxilia o professor a repensar suas propostas de forma mais acertada, atendendo às necessidades infantis, oportunizando a elas a identificação e o desenvolvimento de suas habilidades e potenciais. A roda de conversa oferece espaço ou situações com menos exigências curriculares, o que a torna uma rica oportunidade para escutar sem interromper e, assim, conhecer as necessidades pontuais das crianças.

Comumente, ouvimos que precisamos escutar as crianças, já parece algo óbvio a se fazer, porém, nem tudo que parece simples e conhecido, está de fato sendo praticado, reconhecido e valorizado. Às vezes, de tão óbvio, não é tido como relevante. Howard Gardner (2015), afirma que: “muito tem sido escrito sobre métodos progressistas na educação, mas raramente os seus ideais são realmente tornados realidades”. Muitas vezes queremos escutar, mas preferimos falar. Ou seja, não temos a “paciência” de ouvir sem interromper o raciocínio infantil, sempre queremos dar uma “ajudinha”.

Escutar é um dos primeiros exercícios contra o narcisismo (FOCHI, 2020). Isso porque não dá para escutar o outro sem antes sair de si, sem se despir de ideias pré-estabelecidas, principalmente no que diz respeito à escuta das crianças. Fochi (2020) ainda diz que se nos relacionarmos com as crianças, partindo apenas do que já sabemos, na verdade, não estamos abertos a escutá-las.

Existem várias formas de escutar e observar as crianças. Na abordagem antropológica, as escutamos levando em consideração seu estado físico, cultural e social. Na sociológica as escutamos tendo em conta seus direitos, suas relações sociais e como ser ativo na construção da própria vida. Na fenomenologia, as escutamos visando perceber as essências e valorizar a percepção do sensorial. No que se refere à escuta psicanalítica, destacamos os estudos do biólogo, psicólogo e epistemólogo Jean Piaget que, por meio da observação, mostrou como as crianças conhecem e apreendem o mundo a sua volta. Já na análise microgenética, destacamos

o pensador Lev Vygotsky que aponta o desenvolvimento intelectual das crianças como decorrente das interações sociais e condições de vida (FRIEDMANN, 2020).

Enfim, necessita-se diálogos interdisciplinares, para se fazer validar as vozes infantis e para que aconteça o verdadeiro processo de escuta, no qual o adulto possa se despir de seus pré-julgamentos, de seu pedestal do mais sábio e permitir-se adentrar na compreensão do mundo infantil pelo caminho correto: as crianças ao seu entorno. Vale lembrar que para escutar é preciso que o outro fale, portanto, escutar as crianças, implica em dar-lhes o direito à voz.

3.5 PAPEL DO PROFESSOR DO ENSINO INFANTIL NA RODA DE CONVERSA

De um modo geral, no ensino infantil, a roda de conversa faz parte da rotina diária e normalmente acontece no início da aula ou em outros momentos, caso haja necessidade. Silva *et al.* (2017) nos apontam que “a Roda de Conversa acontece todos os dias na entrada/chegada das crianças à escola, em momentos de organização do trabalho ou em momentos de imprevistos, quando alguma coisa precisa ser conversada com todos” (SILVA *et al.*, 2017, p. 677). Na realidade por ela pesquisada, a roda de conversa era constituída de duas partes: na primeira, as crianças compartilhavam para os colegas e professoras notícias do entorno da escola, de meios de comunicação ou mesmo fatos narrados de suas próprias experiências, momento da leitura e organização da aula do dia. No final do período, a roda era para avaliação do dia e análise das propostas para aquele dia (SILVA *et al.*, 2017).

Nas realidades estudadas por Simão e Rabelo (2019) e por Paiva *et al.* (2019), a roda era realizada uma vez ao dia para a apresentação da aula do dia, leituras, cantar e introdução do conteúdo. No documento oficial para o ensino infantil, o RCNEI, encontramos indicações do que o professor pode realizar na roda.

Pode-se organizar rodas de conversa nas quais alguns assuntos sejam discutidos intencionalmente, como um projeto de construção de um cenário para brincar, um passeio, a ilustração de um livro etc. Pode-se, também, conversar sobre assuntos diversos, como a discussão sobre um filme visto na TV, sobre a leitura de um livro, um acontecimento recente com uma das crianças etc (BRASIL, 1998, p. 138)

Ao realizar a roda de conversa, o educador infantil precisa exercer o papel de mediador. Segundo o dicionário Aurélio, mediador é “aquele que medeia ou intervém; intermediário”. Partindo dessa premissa, faz-se necessário a mediação para que a roda seja realizada com qualidade. Na docência, o professor precisa se colocar como aquele que media o conhecimento,

como se fosse uma ponte que leva o aluno a avançar de um lugar para o outro (WELLS, 2016). Wells (2016) menciona a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), proposta por Vygotsky, que ocorre quando o indivíduo ainda não domina certo conhecimento e alguém mais experiente o media a dominá-lo, fazendo com que ele amplie e se aproprie da habilidade até então não dominada. Ou seja, o docente precisa desempenhar o papel de um mediador, daquele que por meio de incentivos, questionamentos e parceria contribua para que os discentes avancem na apropriação do conhecimento cognitivo e social.

Freinet considera que “o docente deve ser um mediador, aquele que conhece, respeita e orienta o processo educativo, em uma parceria dialética permeada de afeto e respeito” (ELIAS; SANCHES, 2007, p. 157). Ao colocar-se como um mediador na roda de conversa, o professor, através de perguntas e questionamentos, leva os alunos a pensarem e agirem de maneira que eles façam parte ativa no processo da construção do conhecimento. Por meio de perguntas, segundo Fontana e Cruz (1997), o professor problematiza as definições iniciais das crianças e as “empurram” para um novo patamar, levando-as a considerarem as relações que não estavam presentes em suas primeiras definições, dando-lhes oportunidades para reorganizar suas argumentações e por fim chegar a um conhecimento sistematizado.

Para que esse processo de mediação seja eficaz, é necessário que o educador exerça a pedagogia da escuta intencionalmente. Loris Malaguzzi, considerado o pai da pedagogia da escuta, nos apresenta a criança como o centro, na qual ela é reconhecida como ativa, inventiva, envolvida e capaz de se expressar nas mais diferentes linguagens e nas mais diferentes intensidades (FARIA *apud* FORMOSINHO, 2007).

Partindo dessa concepção de infância, certamente, o educador infantil mediará uma roda de conversa respeitando a necessidade infantil, bem como, as potencialidades que elas são capazes de desenvolver quando são instigadas a isso. Então, é de fundamental importância o educador ter clara a concepção que ele tem de criança, pois é a partir dessa visão que ele definirá a maneira de tratá-la, inclusive na mediação da roda de conversa.

A fim de atender ao que antes foi exposto, se faz necessário lutar para que as crianças não sejam mais oprimidas, tal como encerra o conteúdo da frase a seguir: “as crianças devem ser vistas, mas não ouvidas” (FORMOSINHO, 2007, p. 7), frase que emigrou da educação inglesa para os sistemas educativos ocidentais, dando origem à pedagogia transmissiva. Esta, se centra só na lógica dos saberes e do conhecimento que quer veicular, porém, pedagogos como Dewey, Freinet, Paulo Freire, Malaguzzi e outros nos oferecem modos alternativos de fazer pedagogia (FORMOSINHO, 2007). É nesses modos alternativos com os quais se é

possível a realização da roda de conversa de qualidade, tendo em mente que, as crianças são atores sociais e produtoras de cultura e não meras reprodutoras ou consumidoras.

Assim, tomando por base a pedagogia da participação (FORMOSINHO, 2007) que, por sua vez, credita à criança direitos, compreende a sua competência, escuta sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada, e na qual a participação implica a escuta, o diálogo e a interação, é que traçamos o papel do educador infantil na mediação da roda de conversa. Para que a criança evolua, é notório que o educador conduza o processo educacional de maneira que desperte nela o interesse pelo novo, pelo desconhecido. É de grande importância que se permita à criança participar das tomadas de decisões, para que possam exercitar e descobrir o valor de suas diversas vozes, expressões e potencialidades.

Já dizia Malaguzzi (2015) que, por vezes, o educador limita-se à aplicar em sua sala de aula apenas ideias e práticas educacionais derivadas de modelos oficiais ou de teorias estabelecidas, porém, é de fundamental importância que esse educador oriente sua prática em conformidade com a realidade e contexto no qual as crianças estão inseridas.

Um outro desafio que se coloca aos educadores infantis ao mediar a roda de conversa é ressignificar sua importância para a formação individual e grupal de todos os envolvidos no processo pedagógico, levando-a a ser rica e variável, mesmo sendo recorrente, evitando assim que caia na mesmice. É preciso fazer-se notar o lado encantador da roda de conversa, o lado bom de “aprender a fazer todos os dias, de maneiras distintas...a conviver diariamente com nossos pares, alunos e educadores, recriando esses atos e essas relações” (BARBOSA, 2006, p. 205).

No trato com as crianças, bem como ao mediar a roda, o educador infantil precisa desenvolver a sensibilidade de perceber as necessidades infantis e atender as suas curiosidades. Partindo da realidade da criança, mas sem restringir-se a ela deve incentivá-la a ampliar o seu conhecimento de mundo. Deve estar atento a ouvi-la e fazer-lhe constantes indagações com o objetivo de manter o diálogo. Como diz Silva e Brito (2018) sobre Freire, o educador precisa minimizar-se, ou seja, ele precisa colocar-se no mesmo nível de visão das crianças, fazendo adequações na linguagem verbal e corporal para poder alcançá-las. Além disso, reconhecendo que, no processo educacional, todos ensinam e todos aprendem.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

“O que se conhece está impregnado do caminho utilizado para conhecer”.

(BORBA; ALMEIDA; GRACIAS, 2018)



A metodologia de pesquisa está relacionada a todo o percurso que o investigador irá trilhar na construção e sistematização do conhecimento. Isso envolve todas as opções tomadas na busca pela compreensão e interpretações sobre as interrogações formuladas no início do trajeto. Nesse sentido, Minayo (2001, p. 16), afirma: “Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas”.

Nesta seção, trataremos sobre esse percurso metodológico, percorrendo sobre a caracterização da pesquisa, os sujeitos de estudo, as técnicas e instrumentos utilizados, o processo para coletar os dados e o processo de análise dos dados.

4.1. CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Ao realizarmos pesquisa, precisamos escolher o tipo de abordagem levando em consideração nosso objeto de estudo, o tempo estipulado, se será possível chegarmos à compreensão do objeto de estudo e, assim, podermos contribuir para a construção do conhecimento científico (GUNTHER, 2006). No presente estudo, a abordagem adotada se classifica de cunho qualitativo do tipo exploratória, pois visa a compreensão dos significados, levando em consideração os sujeitos, seu contexto, bem como suas subjetividades (ARAÚJO *et al.* 2016). A pesquisa qualitativa se preocupa com a interpretação e análise dos dados, facilitando a compreensão do fenômeno investigado (RICHARDSON, 2010).

Ao desenvolver pesquisa qualitativa, o investigador precisa assumir um grau de compromisso com seu objeto de estudo, exigindo habilidade, prontidão e sensibilidade e, além de todas essas características, ter uma visão holística de seu objeto e do ambiente que o cerca

(VILLEGAS; GONZALEZ, 2011). Isso tudo, porque o mesmo irá necessitar fazer a interpretação dos significados que os sujeitos da pesquisa expressam ter sobre o objeto em estudo; consequentemente esse tipo de pesquisa será sempre dialógica e flexível.

A nossa pesquisa é do tipo exploratória, sendo que, surge da necessidade de explorar uma temática que, até então vem sendo pouco pesquisada (VILLEGAS *et al.*, 2021). Esse tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar uma maior familiaridade com o problema, visando torna-lo mais compreensivo e explícito (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009). Portanto, o estudo sobre os saberes mobilizados pelo educador infantil na mediação da roda de conversa, se faz ainda mais necessário e relevante no meio educacional para que possa tornar-se mais familiar, acessível e compreensível aos profissionais da área.

Partindo do pressuposto da necessidade da interpretação contextualizada, nosso estudo também tem enfoque na perspectiva hermenêutica que, no campo das metodologias qualitativas, procura reconstruir os processos interativos, que dão sentido a construção social da realidade (WELLER, 2010). Em nosso estudo, esses processos interativos se deram por meio do grupo focal realizado com as professoras sujeitos desta pesquisa, no qual pudemos ouvir atentamente a opinião uma da outra, respeitando os pontos de vista diferentes e absorvendo os conhecimentos por elas transmitidos. Tais processos também ocorreram à medida que nos debruçávamos nas leituras dos trabalhos publicados sobre a temática e ainda quando compartilhávamos nossas dúvidas, questionamentos e descobertas no grupo de estudo para orientação composto por nossa professora orientadora e demais orientandos, bem como, quando ouvimos e acatamos sugestões e orientações de nossa banca.

A hermenêutica também é responsável por nos levar a refletir sobre todas as atividades que envolvem um processo de pesquisa, ou seja, ela nos conduz à reflexão e, consequentemente, à compreensão do referencial teórico por nós adotado e ainda aos processos relacionais entre os sujeitos. Nesse caso, eu - sujeito pesquisador - e professoras colaboradoras - sujeitos pesquisados. Ela aponta ainda para as concepções, ações, gestos, expressões e demais atitudes que constitui os seres humanos: “A hermenêutica busca uma reflexão e uma compreensão sobre aquilo que vemos, lemos, vivenciamos, criando uma cultura imersa em diferentes tradições e experiências” (SIDI; CONTE, 2017, p. 4).

Assim, à medida que realizamos as interpretações, relacionamos com nossas experiências anteriores, refletimos sobre elas visando a compreensão do objeto em estudo. Olhando hoje para trás, a visão que temos sobre os saberes mobilizados pelos professores da educação infantil para a mediação da roda de conversa, não apenas se ampliou, mas criou

significado e isso graças à oportunidade de poder relacionar as experiências anteriores, realizar reflexões e entrar em contato com a voz de muitos outros, seja por meio do referencial teórico, seja pelo contato pessoal.

Quanto aos procedimentos, o estudo é caracterizado como pesquisa bibliográfica e de campo. A pesquisa bibliográfica visa encontrar respostas para o problema por meio de referências teóricas já publicadas, as quais nos auxiliam no conhecimento prévio acerca da temática pesquisada (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009 *apud* FONSECA, 2002). Logo, para obtenção de conhecimentos e posicionamentos existentes acerca da temática roda de conversa, realizamos um estudo denominado o estado do conhecimento, o qual foi apresentado no referencial teórico, anterior a esta seção.

Como pesquisa de campo, esta é caracterizada pelo fato das investigações e coleta de dados serem realizados junto a pessoas, fazendo uso de diferentes recursos (SILVEIRA; CÓRDOVA 2009). Em nosso caso, fizemos um grupo focal de forma remota com quatro professoras do ensino infantil, com a finalidade de conhecer as suas concepções sobre o tema roda de conversa na sala de aula, bem como os saberes por elas mobilizados na mediação.

4.2. OS SUJEITOS DO ESTUDO

A noção de sujeito trazida pelas abordagens emergentes apresentam uma ideia de sujeito como sistema aberto, complexo e em desenvolvimento (VILLEGAS, 2014; GALLERT *et al.*, 2011). A epistemologia qualitativa leva à exploração do espelho duplo da subjetividade, ou seja, reconhece o papel ativo tanto do pesquisador, quanto do pesquisado, ambos são sujeitos que produzem conhecimentos e se transformam ao interagir (ARAÚJO; OLIVEIRA; ROSSATO, 2016). Dessa forma, a pesquisa não é neutra para os sujeitos envolvidos com ela, seja ele pesquisador ou participante, todos trazem consigo seus interesses, sua subjetividade. Ainda é desafio das pesquisas relacionadas ao desenvolvimento humano esse reconhecimento do pesquisador como parte da realidade investigada e não o ver como um mero observador externo como é crido na metodologia positivista (ARAÚJO; OLIVEIRA; ROSSATO, 2016).

Partindo desse contexto, de que o pesquisador não é um sujeito neutro ao realizar pesquisa, ao contrário, tem papel ativo pois, suas escolhas, história e posicionamentos estão em constante diálogo com o contexto da pesquisa, portanto, como autora deste estudo e investigadora, também me coloco como sujeito, sendo que o tema traz profundo significado

para mim que sou professora no ensino infantil e, portanto, faço uso constante das rodas de conversa em sala de aula.

Quanto aos sujeitos participantes da pesquisa, o grupo foi constituído por quatro professoras do ensino infantil, as quais daremos nomes fictícios⁷, sendo eles: Gilda; Elis; Roberta e Ana. Três delas atuam em uma creche pública Municipal da cidade de Apodi-RN e uma na rede privada da mesma cidade. A seguir, apresentaremos um quadro composto pelo perfil das professoras colaboradoras.

Quadro 4 – Perfil das professoras colaboradoras

Nome	Formação	Tempo de serviço
Gilda	Pedagogia e letras portuguesas, especialização em língua portuguesa.	22 anos de serviço. Nove deles na educação infantil.
Elis	Pedagogia, especialização em gestão do sistema de ensino e em coordenação pedagógica.	22 anos de serviço. 12 deles na educação infantil
Roberta	Pedagogia, especialização em psicopedagogia	Quatro anos na educação infantil.
Ana	Pedagogia e geografia, especialização em gestão educacional e gestão ambiental.	22 anos de serviço. Seis deles na educação infantil.

Fonte: Elaboração própria em 2022.

4.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS USADOS NA COLETA DE DADOS

Na coleta de dados ocorre a busca pelas informações para a elucidação do fenômeno ou fato que o pesquisador quer desvendar. As técnicas e instrumentos usados devem estar em concordância com o tipo de pesquisa, bem como com o objeto em estudo. Segundo Teixeira (2003), a pesquisa qualitativa não é linear, ou seja, ela é um processo iterativo, e isso requer que a coleta de dados ocorra de forma dinâmica, visando compreender os diferentes aspectos do objeto em estudo.

A priori, em nosso estudo usaríamos as técnicas da observação participante e entrevistas semiestruturadas, porém, devido a limitação imposta pela pandemia, optamos pelo uso do grupo focal com as professoras da educação infantil, almejando conhecer as suas concepções sobre a temática dos saberes docentes na mediação da roda de conversa. Também coletamos dados documentais, por meio do estudo do estado do conhecimento, a fim de obtermos uma visão sobre os documentos publicados na área de nosso objeto de estudo.

⁷ Em pesquisas, os nomes verdadeiros dos sujeitos participantes são omitidos para garantir o sigilo de sua identidade.

4.3.1. Estado do conhecimento

Com a finalidade de obtermos uma visão dos documentos publicados sobre a temática da roda de conversa, realizamos um trabalho denominado o estado do conhecimento⁸, no qual fizemos um levantamento de artigos, dissertações e teses nas seguintes plataformas: Portal de Periódicos Capes; portal eletrônico SciELO; bancos de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, cujos resultados já foram destacadas na seção anterior deste documento.

4.3.2 Grupo focal

A opção pelo grupo focal se deu pelo fato de obtermos, ao mesmo tempo, diferentes e/ou semelhantes, pontos de vista de um mesmo objeto de estudo. Na pesquisa qualitativa, esse tipo de entrevista é utilizado para investigar um tema em profundidade (GIL, 2008). Gil menciona que “essas entrevistas são muito utilizadas em estudos exploratórios, com o propósito de proporcionar melhor compreensão do problema...e fornecer elementos para a construção de instrumentos de coleta de dados” (GIL, 2008, p.133).

O grupo focal é conduzido pelo pesquisador, que atua como moderador. Em nosso caso, o grupo foi composto por cinco pessoas, sendo quatro professoras do ensino infantil e eu, que atuava como moderadora. Este se deu via aplicativo zoom, no qual realizamos perguntas norteadoras do tipo: como educadoras do ensino infantil qual a visão que vocês têm sobre a roda de conversa? Como se dá o processo de diálogo entre professor e aluno durante a roda de conversa que vocês desenvolvem? Entre outras (Cf. Apêndice B). Em seguida, deixava as professoras à vontade para emitirem suas opiniões. No intuito de manter a fidedignidade, com a permissão das participantes do grupo, nosso encontro foi gravado.

Em nosso estudo, tivemos o cuidado de proporcionar segurança, bem-estar e o anonimato de todos os envolvidos. Assim, em nosso primeiro contato com as professoras participantes, as deixamos à vontade para escolherem o melhor dia e horário para todas. Esclarecemos os termos de ética envolvidos, nos quais expomos o fato de que usaríamos nomes fictícios ao nos referirmos às informações e aprendizados compartilhados por cada uma delas.

⁸ Realizamos esta pesquisa no ano de 2020 e encontramos 12 documentos relacionados à temática. Sendo que, em 2021, ainda estávamos em processo de construção da pesquisa, realizamos novamente as buscas nos quatro bancos de dados utilizados e obtivemos o acréscimo de um documento: uma dissertação defendida em 2020. Dessa forma, ao todo, tivemos um total de 13 documentos que compuseram esse estudo sobre o estado do conhecimento.

Todas as participantes se dispuseram voluntariamente a contribuir com nosso estudo e concordaram em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Cf. Apêndice A).

É importante ressaltar que nossa entrevista em grupo focal foi composta de sete perguntas abertas e delas derivaram as quatro categorias analisadas em nosso estudo e, ainda, temáticas que serão sugeridas (nas considerações finais) como futuras pesquisas dentro da temática da roda de conversa

4.4. PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS

Essa etapa da pesquisa é de suma importância e significou trabalhar, ou melhor, mergulhar nas informações obtidas durante o grupo focal com as professoras e relacioná-las com as vozes dos referenciais estudados. Essa análise está presente em vários estágios da investigação, porém, ela torna-se mais formal e sistemática após o encerramento da coleta dos dados (ANDRÉ; LUDKE, 1986).

Desse modo, por ser o momento que obteremos de maneira sistematizada as respostas para nosso problema de pesquisa, a análise e interpretação dos dados torna-se, então, a fase mais significativa de toda a pesquisa; e, portanto, não deve ser realizada de maneira apressada e aleatória. Para que essa fase ocorra de maneira mais organizada e eficiente, é importante seguir algumas etapas como: classificação e categorização dos dados, codificação, e interpretação dos dados (RUDIO, 1986; LUDKE; ANDRÉ, 1986; GOMES, 2001).

De acordo com Rudio, (1986), a classificação significa fazer uma divisão de todo o material coletado em partes, colocando-os em ordem, baseando-se em critério ou fundamento adotado. No entanto, as partes do material dividido são chamadas de categorias, no qual são criadas com a efetuação de leituras intensivas.

Em nosso caso, posterior ao encontro, foi realizada a transcrição completa das respostas das professoras sem sofrerem nenhum tipo de alteração. Após isso, colocamos a transcrição fidedigna, de acordo com cada pergunta feita, em uma matriz em forma de tabela e fizemos a classificação, adotando o critério da separação por temas semelhantes. Assim, iniciamos o processo de leitura e fizemos o destaque com cores das ideias que revelaram algum sentido e significado que os sujeitos tinham sobre a temática. Esse processo levou à necessidade de ler e reler muitas vezes e participar das discussões com apoio de nossa orientadora para ir derivando as interpretações pertinentes.

Essas releituras facilitaram agrupar as ideias convergentes, que deram origem aos identificadores de sentidos, dos quais, finalmente, se constituíram as categorias de interpretações baseadas nas expressões fiéis aportadas pelas professoras sujeitos do estudo.

Para que isso fosse possível, fizeram-se necessárias leituras e releituras das informações coletadas, pois, como bem afirmam Ludke e André (1986), somente as leituras possibilitarão a classificação e a categorização dos dados, pois é por meio dessa forma de organização que o pesquisador estará sendo preparado para a fase mais complexa da análise, que é rever as ideias iniciais, repensá-las, reavaliá-las e acolher o surgimento de outras ideias.

Posterior a essa divisão por temas semelhantes, nos debruçamos sobre esses dados a fim de definirmos nossas categorias de análises, bem como, constatar se nossos objetivos de estudos de fato tinham sido respondidos por meio das informações coletadas. Desse processo de análises, emergiram as categorias a seguir: Na roda de conversa estão todos; princípios norteadores da roda de conversa percebidos nas falas das professoras; roda dialógica; lugar de olho no olho e a roda de conversa e os saberes, as quais serão desenvolvidas na parte dos resultados nos seguintes capítulos deste trabalho.

Nesta pesquisa, a análise dos dados da pesquisa, se deu por meio da análise de conteúdo, com foco na análise temática (BARDAN, 2016). Uma das funções desse tipo de análise diz respeito à revelação do que está sendo dito pelos sujeitos da pesquisa, ou seja, ir além das aparências do que foi comunicado, visando a compreensão do conteúdo expresso nas vozes dos sujeitos (MINAYO, 2011).

Vale lembrar que o trabalho com categorias é usado para reunir ideias e expressões similares em torno de um conceito, no nosso caso, para agrupar as percepções dos professores no que se refere à roda de conversa e aos saberes por eles mobilizados na mediação da mesma. Gomes (2004) define categoria como: “A palavra categoria em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si” (GOMES, 2004, p.70).

Por fim, após analisar os dados e chegarmos aos resultados, faz-se necessário continuar avançando para que se possa dar significado a esses resultados. Assim, o pesquisador “terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretação” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 53). Ou seja, o pesquisador deverá identificar os aspectos que ficaram sem respostas, apontar novos estudos que deverão ser realizados e perceber que implicações a temática traz, sejam elas

científicas, sociais, educacionais, entre outras, faremos tais apontamentos nos resultados e nas considerações finais deste estudo.

Derivado dessas análises e do mergulho reiterado nas falas transcritas das professoras, conseguimos estabelecer relações entre a roda de conversa e o desenvolvimento de aspectos políticos, socioafetivos, institucionais e cognitivos que não são ditos com essas palavras pelas professoras, porém, estão implícitos em suas falas. Dessa maneira, a partir da compreensão das informações obtidas, damos novos significados e interpretação aos resultados, fazendo surgir novos conhecimentos. Foram dessas relações estabelecidas que se originaram as categorias de análises que serão apresentadas na próxima seção, na qual o desdobramento desses aspectos se dará por meio das quatro categorias oriundas da fala das quatro professoras colaboradoras.

5 RESULTADOS

“A categorização constitui um ato de simplificação, e simplificar significa arriscar-se”.

Jennifer M. Gore (1996)



Como parte das características da pesquisa qualitativa se faz necessário apresentar as partes desta seção. Na primeira parte, narra-se sobre a maneira como foram percebidas as professoras sujeitas desta pesquisa, a partir da fala da autora da dissertação, com o fim de somar para a melhor interpretação dos resultados deste trabalho.

Na segunda parte, desenvolve-se sobre as quatro categorias derivadas do nosso processo de análises que são: Na roda de conversa estão todos, que apresenta os sentidos e significados, percebidos nas falas das professoras, que elas atribuem à roda de conversa; na segunda, apresentamos os princípios que as professoras expressam ter em conta ao realizarem a roda de conversa; na terceira, está ligada à maneira em como acontece o diálogo ao mediar a roda de conversa e, por fim, na quarta e última categoria, temos os saberes mobilizados pelas docente na realização da roda de conversa.

5.1 SUJEITOS PARTICIPANTES DESTA PESQUISA

Como exposto anteriormente, devido às limitações impostas pela pandemia, o encontro com as professoras se deu no formato digital, o que nos privou de percebermos mais sobre as expressões faciais, gestos e a transmissão de emoções reveladas por meio do corpo, e isso também, porque em alguns momentos da conversa, algumas das professoras mantinham a sua câmera desligada. Não obstante, conseguimos capturar o que consideramos relevante para criarmos uma imagem dos sujeitos a partir de suas descrições.

Iniciaremos por *Gilda*, a primeira a romper o silêncio após a primeira pergunta realizada. Ela estava trajando uma blusa preta com estampa de flores, usava óculos e um discreto colar. Seus cabelos de cor clara e com mechas estavam soltos, olhos claros e sorriso discreto. A sua voz transmitia segurança ao falar, falava como alguém que tinha propriedade e experiência no

assunto. Ela quase sempre era uma das primeiras a falar sempre que uma pergunta era feita. Gilda, além de professora no ensino infantil é também parte do apoio pedagógico na mesma creche onde ensina.

Na sequência, se pronunciou *Elis*, que vestia blusa com estampas coloridas e usava óculos. Seus cabelos longos e soltos são de cor castanho escuro e é dona de um sorriso mais aberto, porém modesto. Fala de uma maneira mais pausada, mas, isto em nada implica em tornar suas opiniões menos compreensíveis, ao contrário, se expressa de maneira que podemos entender e assimilar as informações expostas. Elis, além de professora do ensino infantil, é também a coordenadora geral do Município de Apodi na primeira etapa da educação básica. Ela também foi formadora em curso (PNAIC)⁹, que inclusive tratou sobre a temática da roda de conversa, fato este mencionado pela professora Gilda, a qual fez questão de salientar que durante todo seu percurso como professora do ensino infantil, foi a única vez em que um curso tratou desse tema.

Roberta aparenta ser a mais nova entre elas, inclusive ainda estava em processo de conclusão do curso de pedagogia, e foi a única das quatro que disse ter ouvido falar em seu curso sobre o tema da roda de conversa, ao mencionar isto, logo pensei “será que atualmente os cursos de pedagogia falam sobre a roda de conversa?”¹⁰. Bem, isto já seria assunto para outro estudo envolvendo a roda de conversa, então, voltemos a nossa descrição. Roberta tinha cabelos bem longos, claros e lisos, seus olhos são verdes e possui nos lábios um sorriso constante. Vestia uma blusa rosa parecendo combinar com sua voz suave e tranquila. Apesar de ter menos tempo de experiência em sala de aula, suas opiniões também foram firmes e seguras.

Infelizmente, não pude contemplar a face da *Ana*, ela nos relatou que não estava conseguindo abrir a sua câmera, não sabia se era um defeito no aparelho ou se era ela que não estava sabendo ligar, confessou que ainda não tinha dominado esse novo tipo de tecnologia, essas novas maneiras de encontro. Mesmo assim, conseguimos ouvir perfeitamente suas opiniões, ela é dona de uma voz bem expressiva, e a semelhança das demais professoras foi peça singular e fundamental na realização desta pesquisa.

Na sequência, apresentaremos as quatro categorias derivadas de suas falas: na roda de conversa estão todos; princípios norteadores da roda de conversa; roda dialógica; lugar de olho no olho e a roda de conversa e os saberes.

⁹ O PNAIC (Política de Formação Continuada para a educação infantil, foi um programa implementado pelo Ministério da Educação (MEC), desenvolvido entre os anos de 2017 a 2018, em âmbito nacional (LIMA e TRINDADE, 2020).

¹⁰ Na época que cursei pedagogia, em 2005, em nenhuma das disciplinas foi tratado sobre a temática da roda de conversa.

5.2 NA RODA DE CONVERSA ESTÃO TODOS

Nesta categoria, traremos à luz a maneira que as professoras percebem e agem em relação à roda de conversa, ou seja, os sentidos e significados que elas possuem sobre a prática. Faremos isso apresentando a roda de conversa desde a perspectiva das professoras pesquisadas, que falam da roda como ambiente igualitário e inclusivo, como espaço socioafetivo e institucional.

5.2.1 A roda de conversa como ambiente igualitário e inclusivo

A roda pode ser conceituada como círculo, símbolo da totalidade (WARSCHAUER, 2018), ela também a chama de ‘Mandala integradora e igualitária’ ¹¹que abole as assimetrias tradicionais entre professor e alunos, que promove encontros e a integração igualitária de todos os participantes.

Rememorando, portanto, as ideias de Warschauer (2018), a roda de conversa é capaz de proporcionar um ambiente igualitário e inclusivo ao abolir as assimetrias existentes entre adultos e crianças. Assim, foi possível identificar esse favorecimento da igualdade no discurso das professoras quando elas expressam: “*É um momento que a socialização está presente em todos, porque, nas brincadeiras a gente percebe que existe uns grupinhos, eles se dividem, e na roda de conversa estão todos*”, (GILDA, 2020). Ela esclarece que em outras atividades pedagógicas os alunos formam “grupinhos”, que em vários momentos da sala de aula, os alunos se agrupam, escolhem com quem brincar ou conversar, mas no momento da roda todos se reúnem no mesmo espaço. Desta maneira, a roda de conversa é uma atividade onde as chances para realizar amizades e desenvolver a empatia se faz presente, sendo que, como a própria Gilda menciona “*na roda estão todos*”. Assim, a disposição em roda oferece espaço e lugar igual para todos.

Ana reforça essa ideia ao dizer: “*Na roda de conversa o professor está em pé de igualdade com o aluno*” (ANA, 2020). Ou seja, na roda o professor não precisa de lugar de destaque, não precisa manter a figura de alguém superior como é mencionado e ensinado pela pedagogia burocrática (FORMOSINHO; ARAÚJO, 2007). Em contraposição a isso, a atividade

¹¹ Embora a mandala seja usada como uma representação geométrica para representar a ligação do homem com o cosmo em algumas religiões, aqui fazemos uso de acordo com o conceito de Warschauer (2018), que a apresenta como símbolo do círculo perfeito, com ausência de divisão ou distinção, onde representa equilíbrio e integração das diferenças

da roda de conversa traz a luz essa necessidade do professor como mediador que se coloca no mesmo patamar de seus alunos, para que assim possa mais facilmente aproximar-se deste e então poder ajuda-los de maneira significativa em seu desenvolvimento.

Seguindo nesta mesma direção, Roberta aponta: “*A gente senta ali no chão com eles*”. Essa frase nos permite revelar e ligar à anterior tendo em conta a possibilidade de igualdade que a roda propicia, onde todos estão no mesmo nível. Ninguém se sobressai ao outro. Ninguém ocupa posição de destaque e/ou superioridade, coincidindo com a metodologia freiriana, que conforme o indicam Silva e Brito (2018), Freire falava da importância de se minimizar-se no trato com as crianças. Ou seja, buscava tornar-se de igual a igual, ao fim de poder ser acessível, compreensível ao universo infantil.

Como se pode inferir, segundo o modelo freiriano, a atividade da roda de conversa possui esse poder de colocar a todos em sintonia e igualdade entre os pares, e ainda, entre professor e alunos, uma atividade que permite maior integração e propagação do senso de igualdade. Nesse contexto, a roda de conversa pode possibilitar o atamento dos direitos e deveres iguais aos seus participantes, bem como, ao ensinar o respeito pelo o outro, esta atividade exerce uma função ético-política necessária ao ambiente escolar, tal como indica Sampaio *et al.* (2014) a seguir:

As rodas são mais do que disposição física (circular) dos participantes e bem mais que uma relação custo-benefício para o trabalho com grupos. Elas são uma postura ético-política em relação à produção do conhecimento e à transformação social, efetivando-se a partir das negociações entre sujeitos. (SAMPAIO *et al.*, 2014, p. 1301).

Portanto, os benefícios oriundos da roda de conversa não se limitam ao espaço da sala de aula, ela perpassa ao ambiente escolar, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária, oferecendo o ambiente ideal para resolução de conflitos, ensinando as crianças a exercerem a cidadania partindo do ideal de negociações entre os sujeitos. Elis cita o momento da roda de conversa como favorável para resolução de conflitos surgidos na sala de aula.

Também é um momento que ele pode ser usado quando surgir uma situação problema na sala de aula, né. Surgiu um problema, faz aquela rodinha, surgiu um problema é, um coleguinha bate no outro e aí, naquele momento faz a rodinha e vamos conversar, dá uma oportunidade pra ele dizer porque bateu e os outros vão refletir se aquilo foi certo ou não, pedir desculpas (ELIS, 2020).

Como vimos, a roda de conversa é dinâmica e versátil, podendo ser realizada para vários fins, no exemplo citado acima por Elis, a roda pode ser feita com o objetivo de solucionar

problemas, levar os alunos a reflexão sobre suas posturas e ações, o que contribuirá para torná-los cidadãos reflexivos e conscientes de seus atos, contribuindo assim, na formação de seres pensantes, éticos e mais sensíveis ao se relacionarem com o outro, aprendendo que, possuem direitos, mas, também deveres ao se colocarem em contato com seus pares, trazendo em decorrência o desenvolvimento da socio afetividade.

5.2.2 Perspectiva socioafetiva da roda de conversa

Um dos desafios da educação é torná-la humanizada, sendo o aspecto social e o afetivo sejam contemplados e valorizados (FERREIRA ACIOLY-RÉGNIER, 2010), sobretudo na educação infantil, na qual as crianças tanto precisam dessa humanização para se sentirem confiantes e assim avançarem em seu desenvolvimento. Portanto, a roda de conversa assume uma possibilidade ao contexto social, promovendo uma maior integração entre os pares e mesmo entre professor e alunos, já que esta é uma prática social largamente utilizada ao longo da história da humanidade (BOMBASSARO, 2010).

Nessa relação, a teoria vygotskyana nos leva a compreensão do sujeito socialmente inserido em um meio historicamente construído, onde este meio, juntamente à interação social, torna-se fonte da construção de conhecimento (MARQUES; MARQUES, 2006), tal perspectiva nos conduz ao parâmetro da roda de conversa como um meio de aproximação na sala de aula, que é extensiva às relações cotidianas. Vale ressaltar que, ao contrário do que anteriormente se acreditava, as crianças são atores sociais, pois, desde seu nascimento estão inseridas na sociedade, o que as torna interlocutoras aptas a interagirem nesta relação social com o adulto (BOMBASSARO, 2010).

Um dos meios que torna essa interação possível é exatamente a roda de conversa que sempre esteve presente nas reuniões familiares, interação entre vizinhos e comunidades. Os laços entre parentes e vizinhos eram fortalecidos nas rodas realizadas, e passadas de geração a geração, segundo nos explicam Moura e Lima (2014). Corroborando com esta ideia, Vygotsky (1996) ressalta o papel socializador da escola, indicando que, após a família, a escola oferece momento oportuno de interação e socialização aos seres. À luz do referencial teórico aplicado a este estudo e das falas das professoras colaboradoras, iremos tratar acerca dessa relação semelhante que acontece no ambiente escolar. Na compreensão da professora Roberta,

A roda de conversa permite a gente conhecer, ter um maior contato [...]. Os laços entre professor e alunos são fortalecidos. Na hora de sentar no chão, de olhar no

olho, conversar, tanto o professor com a criança, quanto deles com as outras crianças (ROBERTA, 2020).

Por meio da expressão “olho no olho”, tão usada pelas professoras durante os discursos, percebemos ainda mais essa influência da roda de conversa sobre a aproximação e socialização dos que nela estão envolvidos.

Também a professora reconhece o favorecimento da roda de conversa para a proximidade com o aluno e, entre eles, do mesmo modo que a disposição circular permite a contemplação entre todos, favorecendo a interação social, o senso de pertencimento a um grupo potencializa o desenvolvimento das habilidades socioafetivas.

Por ser uma atividade que proporciona aproximação e, conseqüentemente, o conhecimento individualizado da turma, isso leva as professoras a se sentirem mais confiantes ao traçarem as prioridades que almejam alcançar em suas salas de aula. Linhares e Pedroso (2019, p.23134), endossam esse pensamento ao afirmarem que a roda de conversa “é uma ferramenta de grande relevância para o professor, pois assim ele conhece a turma e suas particularidades, com um olhar atento as manifestações de cada criança”. É a partir dessa aproximação que o professor poderá atender as necessidades de seus alunos, embora no coletivo, mas de forma humanizada, ou seja, respeitando seu tempo, habilidades e aptidões.

Nessa relação de afetividade, as crianças se sentem seguras para conversar, aprender e construir um diálogo com o adulto (o professor), favorecendo uma relação mútua de confiança. No momento da roda, “*ele pode expressar algo que está acontecendo com ele na própria casa, porque ele vai se sentir seguro*” (ANA, 2020).

Essa expressão de Ana favorece a ideia de que a roda de conversa proporciona um ambiente adequado para que as crianças, além de falar sobre os assuntos relacionados a escola, também expressem sobre suas vivências fora dela, levando-as a se sentirem valorizadas como pessoa, e não apenas como meros alunos. Esta postura só é possível no contexto das relações afetivas.

De acordo com os estudos de Wallon (1989) sobre a afetividade, há uma significativa relação entre a afetividade e a cognição, da qual mediam as manifestações afetivas das relações das crianças com o mundo, por meio de um adulto. Como podemos observar, a roda de conversa se apresenta como um ambiente de criação de vínculos, conhecimento mútuo, um espaço coletivo, onde todos podem compartilhar e ampliar seus conhecimentos.

A roda se torna uma atividade fundamental ao favorecer o desenvolvimento infantil partindo da visão de um ser em sua totalidade, mas, respeitando e valorizando suas

individualidades e necessidades afetivas (ROCHA, 2012), uma vez que, no ambiente escolar, a roda de conversa contribui de forma efetiva para o desenvolvimento humano que se encontra relacionado ao processo de socialização.

Ou seja, a relação que caracteriza o ensinar e o aprender, se dá a partir de vínculos afetivos entre as crianças e os adultos. Como afirma Roberta, é o momento de se aproximar, de demonstrar interesse ao olhar no olho: *“Hora de olhar no olho, conversar tanto o professor com a criança, quanto deles com as outras crianças”* (ROBERTA, 2020). Dessa maneira, como bem mencionou Elisiário e Souza (2016, p.583), “a afetividade não é só importante na relação professor-aluno, mas também é primordial como estratégia pedagógica”, essa afetividade estabelecida por meio da roda de conversa, se tornará importante estratégia pedagógica em todo processo do desenvolvimento infantil no cotidiano escolar.

5.2.3 Perspectiva institucional da roda de conversa

No que se refere às perspectivas institucionais, a roda de conversa aparece tanto nos referenciais teóricos, como nas falas das professoras, como parte integrante do currículo das instituições da educação infantil. Encontramos como destaque nos discursos das quatro professoras o fato de apresentarem a roda de conversa como sendo parte da rotina na sala de aula da educação infantil, bem como um momento importante do fazer pedagógico. Elas também a apresentam como um lugar para a definição de objetivos e, ainda, como uma atividade sem espaço/tempo determinados, o que se mostra como estratégia funcional no currículo da educação infantil, como é exposto nos três aspectos a seguir:

5.2.3.1 Como Estratégia Articuladora do Currículo da Rotina na Roda de Conversa

Barbosa (2006, p. 35) define rotina como “uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil”. Assim, as atividades realizadas nas salas de aula do ensino infantil seguem uma rotina, das quais, a roda de conversa é parte aderente deste contexto. Essa percepção também ficou bem nítida nas falas das professoras colaboradoras, como veremos a seguir:

“É tão primordial, tão essencial, que já estar inserido na rotina” (ANA, 2020), a professora concebe a roda de conversa como uma atividade tão essencial, ao ponto de tornar-se

parte integrante da rotina, ou seja, devido sua importância ao contexto pedagógico/curricular, necessita ser praticada diariamente.

Sobre a rotina, Bilória e Metzger (2013) afirmam que nas instituições de ensino infantil, a rotina torna-se fator de segurança, sendo que estas orientam as ações tanto das crianças, quanto dos professores, diminuindo a ansiedade e trazendo estabilidade ao ambiente escolar. Visto dessa maneira, a rotina contribui para a organização, orientação e constância do cotidiano escolar. Elis, além de mencionar que a roda de conversa faz parte da rotina no ensino infantil, ainda reforça sobre a importância de ser realizada todos os dias para o enriquecimento das aulas *“Faz parte da rotina, deve ser realizada todos os dias e em diferentes momentos”* (ELIS, 2020).

Já a professora Gilda não esquece de pontuar a roda de conversa como um dos momentos mais importante do fazer pedagógico, o que nos leva a refletir sobre seu papel como uma estratégia articuladora do currículo, onde ela está diariamente presente nas salas de aula do ensino infantil *“ao meu ver, é um dos momentos mais importante do fazer pedagógico”* (GILDA, 2020). Ela ainda traz a destaque o fato do professor, por meio da roda de conversa, traçar os objetivos e prioridades para a sua sala de aula *“e a partir dali, da roda de conversa, dá pra ele (professor) definir quais são seus objetivos, quais devem ser as suas prioridades na sala de aula”* (GILDA, 2020).

Ao afirmar que considera a roda de conversa, como um dos momentos mais importantes do fazer pedagógico, Gilda aponta para a influência que essa atividade exerce para todo o desenrolar do processo ensino-aprendizagem que acontece dentro do espaço escolar. Por essa razão, ela ainda afirma que, partindo do contexto da realização da roda de conversa, o professor poderá, com maior assertividade, traçar as suas prioridades, bem como, definir os objetivos que almeja alcançar em sua sala de aula.

É perceptível em suas falas que a roda de conversa de fato é parte da rotina em suas salas de aula, o que nos faz creditar valor ao que elas explicitam sobre como pensam e agem frente a esta atividade, afinal, elas a vivenciam. Vemos assim, tanto na literatura, quanto nas expressões das professoras, que a roda de conversa como parte integrante da rotina dessa etapa escolar, cumpre um papel importante no currículo das instituições da Educação Infantil, o que torna esse cuidado em conhecer sobre, ainda mais carregado de significado e relevante no meio educacional.

5.2.3.2 Como Estratégia Flexível no Uso do Tempo

Um outro aspecto destacado pelas professoras é que a ‘rodinha’, - como em alguns momentos elas assim a denominam -, não precisa necessariamente ser feita apenas no início da aula, mas, pode e deve ser realizada quantas vezes seja necessária, a depender das circunstâncias e necessidades da turma *“pode ser realizada mais de uma vez durante a aula e ainda, deve realizar todos os dias e em diferentes momentos”* (ELIS, 2020).

Por meio da fala de Elis e da fala a seguir de Ana, *“é um dos fazeres pedagógicos de fundamental importância. Não é obrigado ter um horário fixo para acontecer”* (ANA, 2020), é possível inferir que a roda de conversa em suas salas de aula se caracteriza como uma atividade sem espaço/tempo determinado, ou seja, além de ser uma atividade da rotina, ela também pode ser realizada em diferentes momentos no decorrer da aula.

Em Linhares e Pedroso (2019), encontramos o fato de que o planejamento da roda de conversa deve ser pensado partindo do contexto da turma, indicando assim que, cada professor pode realizá-la uma ou mais vezes, de acordo com sua necessidade e contexto. Ou seja, ela é fixa no que se refere a sua realização diária, porém, flexível em seu tempo de duração e de quantas vezes pode ser executada durante o período de aula.

5.2.3.3 Como Estratégia de Práxis da Rotina da Educação Infantil

Em nosso estudo, conseguimos perceber as ricas possibilidades de ações pedagógicas que podem ser desenvolvidas durante a realização da roda de conversa. Essas possibilidades também foram encontradas nas vozes das professoras colaboradoras, entre essas ações elas destacam:

É o momento de cantar, de contação de história, de explicar como é que vai ser organizado a aula do dia, momento de rever as regras de sala de aula. Mas a gente tem sempre que deixar aquele espaço pra eles falarem o que eles quiserem. (GILDA, 2020).

Encontramos na fala de Gilda inúmeras atividades que podem ser desenvolvidas no momento da roda de conversa, entre elas o cantar. A música na educação infantil, é um tipo de linguagem que ajuda a criança no desenvolvimento de diferentes funções. Por meio das canções elas aprendem a se comunicar, desenvolve sua oralidade e ainda expressar sentimentos e

emoções que de outra maneira seriam mais difíceis em sua tenra idade. A BNCC (BRASIL, 2017), diz que:

A música inserida no ambiente escolar ativa também outras funções da criança, como linguagem, criatividade, raciocínio, sendo realizada em sala de forma prazerosa, transformando o ambiente propício para várias aprendizagens, para um melhor desenvolvimento das crianças em seu relacionamento humano (BRASIL, 2017, p. 154).

Gilda ainda cita a contação de histórias, outro recurso didático eficaz na construção do conhecimento, sendo este um rico instrumento para despertar a imaginação, oralidade e criatividade infantil. Por meio das histórias é possível aprender sobre geografia, filosofia, matemática, português sem que isso tudo tenha cara de aula (ABRAMOVICH, 2003).

É nesse momento de interação da roda de conversa que Gilda diz ser oportuno para apresentar aos alunos a organização da aula do dia, rever juntos as regras da turma, bem como, abrir espaço para eles expressarem suas opiniões, contribuindo assim, para que as crianças aprendam desde cedo a exercerem a cidadania crítica e participativa.

Elis concorda com Gilda¹² ao afirmar que a roda é momento para cantar e apresentar as atividades do dia e acrescenta:

Na roda de conversa, é aquele momento da rotina que o professor vai iniciar sua aula né, com a chamadinha, apresentando também o que vai ter durante aquele dia na aula, quais são as atividades, que é o momento que ele vai apresentar aos alunos... porque assim, a roda, além dela ter essa importância tanto pra o professor apresentar o que vai dá no dia, é pra cantar, pra conversar (ELIS, 2020).

Além das atividades mencionadas por Gilda que são realizadas na roda de conversa, Elis acrescenta a chamadinha, momento este, em que o professor pode de diferentes maneiras envolver os alunos, levando-os a perceberem quais os colegas que não estão presentes na sala de aula, fazendo-os perceberem que cada um é importante e, portanto, faz falta no dia que não está presente. O professor pode ainda, trabalhar conceitos matemáticos de adição e subtração, contando quantos estão presentes, e quantos faltam para a turma estar completa, enfim, nesta atividade rica que é a roda de conversa, o professor pode criar, sugerir e praticar ações pedagógicas que de fato tenham sentido para seus alunos.

¹² A fala das duas professoras sobre algumas atividades desenvolvidas por elas na roda de conversa, estão em consonância com o descrito no RCNEI (1998) que também traz sobre o contar, contação de histórias entre outras possibilidades.

5.3 PRINCÍPIOS NORTEADORES DA RODA DE CONVERSA

Entendemos que, assim como todo o fazer pedagógico, a roda de conversa se apropria de princípios que impulsiona a sua realização. Espíndola (2002, p. 53) define princípio como “a estruturação de um sistema de ideias, pensamentos ou normas por uma ideia mestra, por um pensamento chave, por uma baliza normativa, donde todas as demais ideias, pensamentos ou normas derivam, se reconduzem e/ou se subordinam”. Conforme essa linha de pensamento, ao realizarem a roda de conversa, as professoras têm internalizado ideias que as direcionam na condução da roda de conversa.

Dessa maneira, como resultado da roda de conversa realizada com as professoras sujeitos desta pesquisa, tem-se esta categoria, a qual se deterá em apresentar os princípios que tem lugar na realização da roda de conversa derivados como resultados deste trabalho e que são eles: princípios da circularidade; da dialogicidade; da educação emancipatória; da livre expressão; da cooperação; da interação; do protagonismo infantil; da constituição da criança enquanto sujeito de direitos; das cem linguagens infantil; da pedagogia compartilhada; do equilíbrio entre atividade livre e atividade dirigida; da escuta sensível e da flexibilidade.

O *Princípio da circularidade*, traz como base o fato de que, na roda, ninguém tem lugar mais privilegiado que o outro, pois o círculo oferta a todos o mesmo espaço equilibrado e sem destaque. Isso tomou-se perceptível na fala de Ana quando diz: “*é um momento que o professor ta em pé de igualdade com todos, senta ali no chão né, e ta lá de igual pra igual*” (ANA, 2020). Posto dessa maneira, foi possível perceber que ao se disporem em círculo, a professora sente-se igual as crianças, no sentido de não está ocupando papel centralizador ou lugar privilegiado, ao contrário, ela se vê como igual.

Princípio da dialogicidade, ao nos reportarmos a este princípio, nos inspiramos na pedagogia freiriana que vê no diálogo um mediador para o alcance de uma educação significativa (FREIRE, 1987), bem como na indagação dialógica de Gordon Wells (2016) que, ressalta o papel fundamental do diálogo colaborativo para a aprendizagem, na qual ambas as partes estão igualmente empenhadas na conversação. Encontramos na fala das quatro professoras apontamentos que indicam que elas compreendem e priorizam o diálogo como sendo indispensável ao realizarem a roda de conversa. Elis, por exemplo, destaca que: “*realmente o diálogo na rodinha, ele tem que ser de forma espontânea mesmo, tem que deixar eles falar, expressar o que pensam, porque não é a ideia só do professor repassar, só ele falar, tem que ouvir mesmo as crianças*” (ELIS, 2020).

O *princípio da educação emancipatória* também foi encontrado nas vozes das professoras, sendo que ele se apresenta como o que dá voz ao educando, permitindo-o torna-se protagonista (FREIRE, 1987). Elis enfatiza: *“o professor não fala tanto, a rodinha mesmo é pra ouvir muito a criança e que ela seja o protagonista daquele momento, né”* (ELIS, 2020). De fato, para que a educação seja emancipatória, faz-se necessário esse respeito ao educando, dando-lhe direito à voz, permitindo-o tornar-se o protagonista de sua própria aprendizagem e, conseqüentemente, de sua própria história de vida.

O *princípio da livre expressão* possui suas raízes na pedagogia freinetiana. Tido como defensor da livre expressão, Freinet propiciava aos seus alunos momentos para expor livremente suas ideias e pensamentos (ELIAS; SANCHES, 2007). Recentemente, tal princípio também foi estabelecido no documento oficial de políticas públicas do Brasil (BRASIL, 2017). Esse princípio também foi identificado nas falas das professoras, observemos as duas afirmações a seguir: *“tem que deixar eles falar, expressar o que pensam”* (ELIS, 2020) e *“a gente tem sempre que deixar aquele espaço pra que eles falem o que quiserem, que eles coloquem as emoções, os sentimentos”* (GILDA, 2020).

Partindo dessa ideia, podemos inferir que Elis e Gilda compreendem a importância de se permitir ao educando exercer esse direito da livre expressão, de expor suas ideias sem medo da repressão. Amorim (2007) ressalta que esses fatores são indispensáveis para que as crianças consigam desenvolver sua autonomia. O RCNEI (1998), tratando sobre a roda de conversa, aponta como um momento privilegiado para a explicitação das características pessoais das crianças, bem como, para a expressão de variadas emoções.

Princípio da cooperação, também com raízes na pedagogia freinetiana. É por meio desse princípio que acontecem as trocas de experiências que auxiliam as crianças a desenvolverem gradativamente a sua independência e responsabilidade (AMORIN, 2007). Temos ele percebido na fala das professoras quando Gilda menciona que a roda de conversa é um momento que eles têm de *“estar mais próximo um do outro, podem trocar experiências”* (GILDA, 2020). Dessa maneira, ao trocarem experiências, as crianças estão cooperando com o avanço do outro, estão amadurecendo juntas e por meio do avanço do grupo cada criança irá adquirir independência individual.

O *princípio da interação* tem suas bases na abordagem vygotskyana, que compreende que o processo de construção do conhecimento se dá por meio da interação do sujeito com o ambiente sociocultural onde vive (MARQUES, 2006). Ana menciona sobre a importância da interação na roda de conversa ao dizer *“essa questão dessa interação, dessa rodinha, onde ele*

vai expor seus sentimentos, suas ideias, suas angustias naquele momento ali na rodinha, tudo isso eles expressam lá” (ANA, 2020). Posto dessa maneira, percebemos que as ações pedagógicas elas de fato são efetivadas na interação das crianças e adultos.

Também encontramos apoio para este *princípio da interação* em Gordon Wells (2016, p.11) que assinala que “a qualidade da interação em sala de aula é uma das influências mais importantes sobre o sucesso das crianças na escola”. Portanto, a interação torna-se fator primordial para que o educando compreenda melhor o mundo onde vive e obtenha de maneira satisfatória o desenvolvimento das suas diferentes faculdades. Roberta trata deste princípio ao expor: “*os laços do professor e das crianças é fortalecido nessa hora, na hora de sentar no chão, de olhar no olho, conversar, tanto o professor com a criança, quanto deles com as outras crianças*” (ROBERTA, 2020).

A respeito do *Princípio do protagonismo infantil*¹³, Elis enfatiza um aspecto extremamente importante da roda de conversa, que é o fato de o professor permitir o aluno ser o protagonista nesta atividade. É claro que o professor precisa ter planos e metas ao realizar esse momento, porém, os alunos necessitam exercer papel ativo nesse processo para que a atividade alcance os objetivos propostos de ser um espaço democrático, onde todos são considerados como capazes de agir e intervir na construção dos aprendizados em seus mais diferentes aspectos.

Realmente é mais ouvir do que o professor falar, o professor não fala tanto, a rodinha é mesmo, como a professora Gilda falou é pra ouvir muito a criança e que ele seja o protagonista daquele momento né (ELIS, 2020).

Nessa mesma linha de pensamento, Friedmann (2020) diz que onde há criança, há protagonismo, ou seja, onde existir crianças com oportunidades para expressar suas ideias, opiniões e saberes, haverá crianças protagonistas, pois elas sempre nos surpreendem com sua imaginação fértil e com sua viva criatividade. E na roda de conversa não deve ser diferente, as crianças devem atuar ali como sujeitos ativos e pensantes, capazes de contribuir eficazmente na construção do fazer pedagógico. E, quando incentivado, esse protagonismo pode fluir de diversas maneiras, seja por meio da voz, expressões, brincadeiras, movimentos, arte entre outros. Deve-se manter a curiosidade espontânea da criança ao nível máximo para que seu protagonismo ressoe nos ambientes escolares (MALAGUZZI, 2015).

¹³ A partir deste ponto, os princípios descritos, não haviam sido anteriormente ressaltados no tópico 3.2 do referencial teórico que tratam sobre a temática envolvendo os princípios ao realizar a roda de conversa, porém, como eles foram percebidos nas falas das professoras, mencionaremos sobre os mesmos aqui nos resultados.

O *Princípio da constituição da criança enquanto sujeito de direitos*, a BNCC (BRASIL, 2017) traz os seis direitos de aprendizagem que devem ser garantidos às crianças (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), ao realizar a roda de conversa, o professor precisa respeitar esses direitos, para que se torne uma atividade rica e que de fato dê às crianças a oportunidade de se constituírem em sujeitos com vez e voz ativa. Ao afirmar que *“ele aprende muito ouvindo o outro, expondo suas ideias, suas opiniões”* (ELIS, 2020), certamente, a professora Elis compreende muito bem sobre a importância de ver as crianças como sujeitos ativos, criadores de suas próprias aprendizagens. Com essa visão, seus alunos terão seus direitos respeitados.

O *Princípio das cem linguagens infantil* orienta, ao tratarmos da criança como sujeito ativo e de direitos, a refletir sobre as suas cem linguagens como bem menciona Lorris Malaguzzi (2015). A criança não possui uma única maneira de expressão, ao contrário, as suas muitas linguagens são manifestadas por meio de gestos, brincadeiras, choro, sorrisos, escrita, fala e até mesmo do silêncio e torna-se indispensável que o professor possua essa compreensão. Quanto a isso, Ana afirma reconhecer e respeitar as necessidades e linguagens próprias de seus alunos *“porque é sinal que eles têm as suas próprias vontades, tem seus próprios desejos, suas próprias ideias”* (ANA, 2020).

Ana também reconhece as múltiplas linguagens das crianças e cita uma frase semelhante à de Malaguzzi quando ele diz que *“a criança é portadora do inédito”* (2015). Já Ana afirma, *“as crianças são uma caixinha de surpresa”* (ANA, 2020), visto dessa maneira, é preciso respeito e sensibilidade ao tratar com um ser tão rico em criatividade e imaginação. É preciso ser sensível para compreender suas múltiplas linguagens e, assim, atender às necessidades próprias de seu desenvolvimento.

O *Princípio da pedagogia compartilhada* tem base em Formosinho (2007) que denomina de a pedagogia da participação, na qual se concebe a criança como sujeito com direitos a serem respeitados e sua voz é ouvida e acolhida, transformando assim a ação pedagógica em uma atividade compartilhada. Elis menciona que *“porque não é a ideia só do professor repassar, só ele falar, tem que ouvir mesmo as crianças”* (ELIS, 2020), aqui vemos esse princípio em ação quando a professora reconhece que ela não é mera transmissora do conhecimento, ao contrário, ela afirma que precisa ouvir a criança e é nesse ato que o fazer pedagógico torna-se compartilhado e carregado de significado tanto para o educando, quanto para o professor.

O *Princípio do equilíbrio entre atividade livre e atividade dirigida* versa sobre a importância do planejamento escolar para se alcançar aulas mais significativas e de qualidade. Quanto a isso, Luchesi (2011) diz que, ao planejar, deve-se traçar objetivos e buscar alcançá-los para que o ensino ocorra da melhor maneira possível. Por outro lado, temos também a importância de se permitir que os educandos realizem atividades de iniciativa própria, sendo que essas oferecem oportunidade para que eles expressem seus gostos e habilidades, bem como oferece aos professores a chance de conhecer de forma mais precisa os seus alunos. Gilda e Ana falam sobre esse fato ao mencionar:

Nós que somos professores, a gente pode até, assim, ter um direcionamento do que a gente quer na rodinha, mas, muitas vezes, os dizeres deles, a vivência deles, nos leva a outros caminhos na rodinha. Tipo, as vezes a gente faz aquela rodinha pra falar sobre o final de semana, mas aí muitas vezes eles nos trazem outros assuntos, nos trazem outras coisas que as vezes está incomodando eles ou que as vezes é importante pra eles, então, muitas vezes na rodinha, o diálogo, a conversa ela toma rumos diferentes de nosso planejado, e que isso é importante. (GILDA, 2020).

É o nosso replanejamento, porque as vezes a gente planeja pra conversar sobre algo, mas só que o diálogo toma outro rumo, nós estamos ali para direcionar uma coisa e eles vem com uma coisa nova, um assunto novo que a aula pode tomar outro rumo. (ANA, 2020).

Dessa maneira, percebemos que Gilda e Ana, além de ter seu planejamento e atividades dirigidas, também levam em consideração as situações trazidas por seus alunos, valorizando assim os saberes dos educandos, afirmando que suas ideias e opiniões são relevantes. Daí a necessidade de se manter um equilíbrio entre as propostas livres e as propostas dirigidas (FRIEDMANN, 2020).

*Princípio da escuta sensível*¹⁴, a escuta sensível se faz necessária em todo percurso escolar e mais ainda, em uma atividade onde a interação e a comunicação se faz tão necessária como a roda de conversa. Ao longo deste estudo podemos ver alguns teóricos que discorrem sobre a importância dessa temática (FREIRE, 1996; MALLAGUZZI, 2015; FRIEDMANN, 2020, FOCHI, 2020) e percebemos que é esta escuta sensível que irá permitir ao professor conhecer melhor as crianças, respeitar suas diferenças, seu contexto cultural e social, abrindo espaço para que se possibilite ao educando ser parte ativa em todo processo do ensino-aprendizagem.

¹⁴ Freire (1996) afirma que o primeiro sinal para sabermos se alguém sabe escutar é se ele, mesmo tendo algo relevante para falar, se mostra capaz de calar para ouvir o outro.

Quanto à fala das professoras, também percebemos o interesse delas em poder oferecer esse espaço para ouvi-las de maneira atenta, *“no momento que a gente ta na roda de conversa, a gente ta lá ouvindo o outro, eles estão se ouvindo...nos permite o que nenhum outro momento em sala de aula nos permite que é conhecer mais o outro”* (ROBERTA, 2020). É dessa escuta que se estabelecerá uma relação de confiança entre as crianças e o adulto, tornando o ambiente escolar favorável ao desenvolvimento infantil.

O *Princípio da flexibilidade*, por ser uma atividade que faz parte da rotina na educação infantil, como bem nos lembra Ana *“A rodinha é tão primordial, tão essencial, que já está inserido na nossa rotina”*, não quer dizer que ela tenha que ser algo inflexível, ao contrário, ela pode ser um momento dinâmico e diversificado tanto para professores quanto para alunos. A roda de conversa oferece inúmeras possibilidades para que o professor propicie a seus alunos momentos prazerosos e de grandes aprendizados, Barbosa (2006) confirma isso ao dizer que ela faz parte da coluna vertebral das rotinas pedagógicas e a classifica como atividade invariável, mas, variável em seus conteúdos.

Portanto, tanto nos referenciais teóricos estudados, quanto na fala das professoras, encontramos princípios que podem tornar a roda de conversa o lugar ideal para o desenvolvimento mais pleno e harmônico na infância (SILVA, LIMA; VALIENGO, 2017). E ainda, um lugar privilegiado de encontro entre criança e adultos (OLIVEIRA, 2015). À medida que tais princípios são postos em prática no interior da sala de aula, alunos e professores poderão usufruir de uma roda de conversa de qualidade, onde os objetivos propostos para essa atividade poderão ser alcançados.

5.4 RODA DIALÓGICA. LUGAR DE OLHO NO OLHO.

Nesta categoria discorreremos sobre o papel que o diálogo ocupa na realização da roda de conversa e como este contribui para a efetivação da comunicação no ambiente escolar. Explanaremos ainda, sobre a maneira em que foi percebido que o diálogo acontece durante a mediação da roda de conversa na sala de aula das quatro professoras sujeitos de nossa pesquisa.

5.4.1 O diálogo como ponte para a efetivação da comunicação

A roda de conversa apresenta-se como o ambiente ideal para o desenvolvimento da criança autônoma e que é capaz de estabelecer longas “conversações” tanto com o adulto como

com as outras crianças (FARIA *apud* FORMOSINHO, 2007). Silva *et al.* (2017) também apresenta a roda de conversa como uma das técnicas humanizadoras usadas por Celestin Freinet, onde ela é tida como um momento para o diálogo e que possibilita aprendizagens de escuta e fala, possibilitando um desenvolvimento mais pleno e harmônico na infância.

Dessa maneira, temos no diálogo proporcionado pela roda de conversa, um fio condutor para a promoção da comunicação e do desenvolvimento das habilidades sociais requeridas para se viver em comunidade. Freire (1974) define diálogo como uma relação horizontal entre os sujeitos e de onde advém a comunicação.

E que é diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 1974, p. 107).

Notemos que apenas quando as duas partes (professor e alunos) estão ligadas é que de fato a comunicação se concretiza e, para tanto, faz-se necessário o diálogo para unir ambas as partes. É a partir do diálogo que a comunicação democrática acontece, lembramos ainda que o diálogo pode se dar de forma verbal e não verbal¹⁵, envolvendo toda plenitude do ser.

As professoras colaboradoras expressaram ter essa compreensão de que é de fato a partir do diálogo que a comunicação se concretiza e demonstraram priorizar esses momentos ao realizarem a roda de conversa *“É um momento que a gente ver a criança olho no olho e eles também se veem. É um momento que eles vão dialogar”* (ELIS, 2020). Gilda também diz:

É aquele momento que a gente tem a oportunidade de olhar no olhinho, que eles também podem se olhar, estar mais próximo um do outro, podem trocar experiências, ou seja, é um momento que a socialização está presente em todos (GILDA, 2020).

As expressões “olho no olho” e “olhar no olhinho” ditas por Gilda e Elis transmitem a ideia de aproximação e intimidade, de um ambiente onde existe confiança estabelecida e que portanto, favorece a concretização do diálogo. Aqui encontramos mais um aspecto em que a roda de conversa traz importantes contribuições, onde a mesma, por meio do diálogo, favorece a efetivação da comunicação e o entendimento entre os sujeitos.

¹⁵ Compreendemos por diálogo verbal, aquele que a fala de ambos interlocutores estão presentes e, não verbal quando também se considera a postura, gestos, olhares, ações e até mesmo o silêncio.

No estudo denominado estado do conhecimento, mencionado no item 3.6 deste trabalho, cinco dos documentos analisados ressaltam a importância do diálogo na roda de conversa no ensino infantil e os demais, em alguns momentos, também fazem menção do papel do diálogo na realização da prática. Tais estudos consideram esta atividade como um espaço de interação, encontro, diálogos e lugar de escuta atenta (PAIVA; ARAÚJO; CRUZ, 2019; BERTONCELLI, 2016; OLIVEIRA, 2015; SIMÃO; REBELO, 2019 e SOARES, 2020).

Vargas, Pereira e Motta (2016) apresentam a roda de conversa como um momento propício ao diálogo e como um espaço cheio de vida, de compartilhar saberes, emoções, de aprender a conversar, respeitar o outro, planejar, avaliar. Essas mesmas características também foram encontradas nos discursos das professoras colaboradoras e que também apresentaram o momento da roda de conversa como espaço favorável ao diálogo.

No estudo de Alboz (2016), um dos princípios que consolidam o diálogo, apontados pela escola é a roda de conversa como metodologia de trabalho diário. A visão das professoras está alinhada com os estudos mencionados acima, elas afirmam: *“E na rodinha de conversa, o professor ele vai ouvir, na verdade, eu acho que na rodinha, o professor é mais pra ouvir do que falar”* (GILDA, 2020). Essa fala denota que na sala de aula de Gilda, na roda de conversa, o aluno tem oportunidade de fala e, em contrapartida, existe uma docente que se dispõe a ouvir e, conseqüentemente, a comunicação que advém do diálogo está presente, consolidando as interações sociais.

Elis complementa *“Realmente, é mais o ouvir do professor do que falar. O professor não fala tanto, a rodinha mesmo, como a professora Gilda falou é pra ouvir muito a criança”*; *“A criança aprende ouvindo o outro, expondo suas ideias, suas opiniões”* (ELIS, 2020). A professora toca em um ponto chave da educação que é a maneira como o aluno aprende e, como ela mesmo menciona, é ouvindo o outro e narrando suas próprias experiências que a aprendizagem acontece e para tal, faz-se necessário a comunicação como descrita por Silva (2012, p.33) *“a comunicação é um relacionamento e não uma transferência unilateral de informação”*. Portanto, na roda de conversa, onde há diálogo, também haverá aprendizagens significativas provenientes da comunicação existente entre professor e aluno.

Em suas falas, as professoras demonstraram compreender sobre essa importância de ouvir atentamente os alunos, bem como, incentivá-los a desenvolverem a habilidade da escuta.

Wells (2016) também nos fala sobre a importância que o diálogo desempenha na produção e apropriação do conhecimento e no faz perceber que o mesmo deveria ser elemento fundamental e priorizado no ambiente escolar.

5.4.2.1 Características da Roda de Conversa na Educação Infantil

Sendo que a roda de conversa é a situação por excelência para o desenvolvimento do diálogo, buscamos, perceber nas falas das professoras colaboradoras, os vários indícios que as mesmas apontaram de como ocorre o diálogo em suas salas de aula. Assim, traremos à luz algumas das características da presença do diálogo em suas rodas de conversa, que são: *a espontaneidade como eixo; o espaço para fazer fluir a voz infantil; a reciprocidade a favor da aprendizagem; a prevalência das falas das crianças; o diálogo como acontecimento natural; a escuta das vivências como trilha da confiança infantil; as perguntas como privilégio e a horizontalidade como premissa.*

A espontaneidade como eixo, foi mencionada por três das quatro professoras, pois elas afirmam que o diálogo na roda de conversa acontece de forma espontânea e que isso é visto como um ponto positivo nesse momento da comunicação, *“o diálogo na rodinha, ele é na maioria das vezes feito de forma espontânea e eu vejo isso como uma vantagem”* (GILDA, 2020).

O espaço para fazer fluir a voz infantil, Ana (2020) faz destaque em sua fala, além de mencionar a espontaneidade do diálogo, quando ela diz: *“é espontâneo mesmo e a gente tem que ta preparado pra essa espontaneidade sem ter que cortar, sim deixar fluir esse interesse deles por determinado assunto e ai aprender junto, ensinar e aprender”*. Quando o professor atua desta maneira, sem “cortar” a voz infantil, deixando fluir suas ideias e pensamentos, fará com que o aluno se torne protagonista de sua própria aprendizagem, pois, como concebe Friedmann (2020), o protagonismo infantil provém de ações espontâneas, sem que o adulto precise assumir a postura do mais sábio.

A reciprocidade a favor da aprendizagem, essa característica é proveniente das duas mencionadas anteriormente, ou seja, quando o professor permite que o diálogo ocorra de forma espontânea, sem bloquear a voz infantil, ambos aprenderão, tanto o aluno, quanto o professor sairá mais enriquecido destes encontros, é assim que Ana (2020) nos confirma *“sem ter que cortar, sim deixar fluir esse interesse deles por determinado assunto e ai aprender junto, ensinar e aprender”*.

A prevalência das falas das crianças, a fim de evitar o adultocentrismo que, segundo Friedmann (2020), muitas vezes está presente nas decisões que os adultos tomam pelas crianças, sem consultá-las, sem dar-lhes oportunidade de expressar com sua voz as suas ideias e sem dar espaços para a escuta. Visto dessa maneira, torna-se necessário que as professoras sejam mais

pacientes na condução de uma roda de conversa sem o predomínio do adultocentrismo. Elis (2020) menciona *“realmente o diálogo na rodinha, ele tem que ser de forma espontânea mesmo, tem que deixar eles falar, expressar o que pensam, porque não é a ideia só do professor repassar, só ele falar, tem que ouvir mesmo as crianças”*.

O diálogo como acontecimento natural, Roberta (2020) menciona que: *“esse diálogo vai acontecendo assim de uma forma tão natural, quando a gente conversa, quando a gente pergunta, quando a gente questiona eles, quando a gente permite que eles falem”*. A partir dessa fala, inferimos que, o diálogo na roda de conversa não é algo forçado ou artificial e para isso acontecer é necessário que o professor se relacione com as crianças não partindo apenas do que ele já sabe e sim estar aberto para aprender, para escutar e estar em constante atenção pelo o outro (FOCHI, 2020).

A escuta das vivências como trilha para confiança infantil, quanto a isso, Ana (2020) nos diz: *“ele pode expressar algo que está acontecendo com ele na própria casa, porque ele vai se sentir seguro”*. Neste aspecto, Fochi (2020) diz que *“escutar é um dos exercícios primeiros contra o narcisismo”*, isso porque para escutar o outro é preciso *“sair de si mesmo, é preciso dedicar tempo ao outro sem necessariamente intervir”*. Portanto, escutar é uma arte que todo professor precisa ter. Além de ouvir atentamente o aluno sobre o que se refere aos assuntos relacionados ao que é posto pedagogicamente, faz-se necessário ouvi-los sobre as suas vivências, sobre o que se passa além dos muros da escola. Só assim o professor será capaz de ressignificar as ideias expostas por seus alunos e dessa forma, a roda de conversa torna-se um momento propício a articulador do mundo cultural das infâncias e suas vivências como via para a constituição da confiança infantil (SILVA; SILVA, 2018).

Gilda e Ana reforçam sobre a característica da escuta das vivências: *“muitas vezes a rodinha, o diálogo, a conversa ela toma rumos diferentes do nosso planejado, e isso é importante”*. (GILDA, 2020). Elas destacam sobre a importância de permitir que eles expressem livremente suas ideias e pensamentos, mesmo que isso tome um rumo diferente do assunto programado para aquele dia.

O diálogo acontece espontaneamente, como bem falou a professora Gilda, e é assim, uma vantagem, é um ponto até positivo porque é sinal que eles têm as suas próprias vontades, tem seus próprios desejos, suas próprias ideias e que pra eles naquele momento o interesse não está naquele assunto que nós estamos querendo falar, tá naquilo que ele tá ali sentido, naquilo que está sentindo na pele, algo que está incomodando. (ANA, 2020).

A fala da professora Ana, traz à tona sobre a importância de respeitar as necessidades, individualidade e conhecimento prévio dos alunos, acolhendo suas falas, mesmo que estas pareçam se distanciar da temática proposta pela professora para aquela aula. Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) afirmam que a construção do conhecimento da criança sobre si, sobre o mundo, sobre os outros depende diretamente da mediação, do olhar e da ação docente. Assim, cabe ao professor proporcionar esse momento de diálogo na roda de conversa, onde todos possam falar e ser ouvido, bem como ouvir o outro e juntos construírem o conhecimento.

As perguntas como privilégio, um outro ponto mencionado por Roberta, foi sobre o uso das perguntas e questionamentos para iniciação do diálogo, ela diz:

Quando a gente senta ali no chão com eles, que a gente vai perguntando né, começa pelas perguntas, que a gente começa a questionar, perguntar a eles, a incentivar, porque tem que ter o estímulo também e incentivo da gente perguntar, as vezes uma pergunta tão simples né, e ouvir de cada um, vai gerando na criança a confiança até de falar outros assuntos e acho que esse diálogo vai acontecendo assim, de uma forma natural (ROBERTA, 2020).

Como podemos notar, Roberta menciona sobre a importância de iniciar o processo do diálogo por meio de perguntas e questionamentos. Nesse sentido, ela afirma que se faz necessário esse incentivo. Falando sobre o diálogo no ambiente escolar, Gordon Wells (2016) aponta o método IRA (Iniciação-Resposta-Acompanhamento) como um dos mais utilizados. Neste método, acontece algo semelhante ao que Roberta mencionou, o professor pergunta, aguarda a resposta do aluno e então tece novos comentários a partir da resposta obtida. Dependendo da maneira que o professor reage a esta resposta, esse método pode ser positivo ou também poderá restringir as formas livres de expressão dos alunos, caso o professor só considere relevante as respostas que para ele estão corretas.

No entanto, Gordon Wells (2016) sugere deixar fluir mais as falas das crianças que da professora, bem como procurar considerar todas as suas respostas para incentivar seus alunos a expressarem livremente suas opiniões. Desse modo, as crianças podem se desenvolver em suas diversas áreas (cognitivas, sociais, políticas, linguagem, etc.). Certamente, o método do uso de perguntas e questionamentos para a iniciação do diálogo pode se transformar em uma verdadeira interação se o professor ou professora desenvolve sua habilidade para ouvir, escutar, sendo paciente para aguardar as diversidades de expressões dos infantes. Pois, bem sabemos, que, muitas vezes, as crianças não se expressam de maneira plena com a sua primeira fala. Ela vai se desenvolvendo na medida das escutas atentas dos professores ou adultos que se dispõem e prestam atenção a todas as suas expressões.

A horizontalidade como premissa, como menciona as professoras, tem no simples fato de estarem em roda a facilitação e contribuição para a ocorrência de um diálogo de qualidade, pois, essa horizontalidade permite olhar-se de igual pra igual, *“é um momento que a gente ver a criança olho no olho e eles também se veem. É um momento que eles vão dialogar”* (ELIS, 2020). Essa disposição transmite a sensação de acolhimento, o que facilita para que os alunos falem, bem como, escutem o outro.

Conforme as características mencionadas acima pelas professoras, conseguimos perceber a centralidade que o diálogo desempenha nas rodas de conversa conduzidas por elas, vemos também que não existe a pressão por respostas prontas, valorizando assim a ação pedagógica que o diálogo desempenha no ambiente escolar. Discorrendo sobre o estreitamento que há entre as concepções de Freire e de Vygotsky, Marques e Marques (2006), afirmam que ao Freire propor a educação como um ato dialógico e Vygotsky apresentar a linguagem como elemento mediador principal no processo educacional, ambos, trazem a centralidade do diálogo na ação pedagógica.

5.5 A RODA DE CONVERSA E OS SABERES

Essa categoria se concentrará nos saberes mobilizados pelas professoras ao mediar a roda de conversa e ainda sobre os saberes e/ou habilidades que as crianças manifestam ao participarem ativamente da referida atividade desenvolvendo, assim, o aspecto cognitivo contemplado pela roda de conversa.

5.5.1 A perspectiva Cognitiva Contemplada Pela Roda de Conversa

Além das perspectivas exploradas nas categorias anteriores, traremos em destaque a perspectiva cognitiva contemplada na realização da roda de conversa, enfatizando os saberes que nela são mobilizados, bem como adquiridos e ampliados. Ao falarmos dos saberes, apresentaremos aqueles que emergiram dos nossos resultados, pois sabemos que eles são dinâmicos, sendo que procedem da interação entre os sujeitos e, portanto, encontram-se em constantes redefinições (MACENHAN, 2015). As professoras destacaram alguns saberes adquiridos e ampliados por seus alunos ao participarem da roda de conversa, produto de suas experiências diversas, de maneira mais específica, elas citam o desenvolvimento da: *A oralidade; a linguagem; o raciocínio e inteligência e a comunicação.*

5.5.1.1 O Desenvolvimento e Ampliação dos Saberes e Habilidades dos Educandos

A roda de conversa torna-se uma atividade rica em sua essência pelo fato de nela se compartilhar narrativas, experiências e opiniões por parte da diversidade dos que dela participam. Diante da natureza de tal atividade, não há como sair da mesma forma que se entra ao participar da roda, tanto professor quanto alunos vão se constituindo sujeitos mais ricos culturalmente, socialmente e intelectualmente ao interagirem na roda de conversa e certamente são muitos os saberes tanto postos em prática, quanto adquiridos, frutos da participação.

A fala das quatro professoras contempla de forma clara e definida sobre a questão dos conhecimentos adquiridos com mais propriedade e ampliados por seus alunos na participação da roda de conversa. Apontaremos algumas dessas habilidades citadas pelas professoras.

A *oralidade*, Gilda (2020) afirma que: *“porque é aí (na roda de conversa) onde ele vai desenvolver a questão da oralidade”*. Segundo Santos e Farago (2015) “A oralidade é entendida como uma atividade verbal presente nas mais diferentes situações sociais em que o indivíduo possa se inserir ao longo de sua vida”. Ou seja, entendemos por oralidade o uso que a criança faz de sua voz para fazer-se ser entendido pelo o outro. Em conformidade com a fala de Gilda e demais professoras colaboradoras, na roda de conversa as crianças têm essa oportunidade de falar, contar suas histórias e experiências, narrar fatos de sua vivência o que faz com que desenvolvam mais facilmente a sua oralidade.

Gilda (2020) reforça essa afirmação dizendo que: *“muitos alunos quando chegam na educação infantil ainda não sabem nem falar, e aí quando eles ver um coleguinha falando, automaticamente eles vão querer falar também”*. Visto desta maneira, a roda de conversa, contribui de maneira efetiva para que as crianças se apropriem cada vez mais da linguagem oral expressando seus sentimentos e narrando suas próprias experiências.

A *linguagem*, conseqüentemente, ao desenvolverem a oralidade, as crianças também desenvolvem e ampliam a sua linguagem já que, é nessa troca de experiências entre interlocutores que a linguagem se estabelece. Para Bakhtin (1986), a linguagem perpassa os sujeitos e configura-se nas relações sociais, assim, podemos inferir que, a partir dessas relações entre professor e alunos e entre alunos e alunos a linguagem se estabelece e se amplia. Portanto, a partir deste conceito de Bakhtin e da fala de Elis (2020) *“ela (a roda de conversa), é importante porque desenvolve a linguagem da criança, ela desenvolve o raciocínio também e a inteligência”*, compreende-se que a linguagem é o produto e processo da interação verbal e

extra verbal, nesse sentido, por meio da roda de conversa, busca-se estimular a criança a interagir espontaneamente, expressando suas diferentes linguagens e, assim se constituindo sujeito individual e ao mesmo tempo, histórico e social.

O raciocínio e inteligência, é nesse mesmo processo de interação e desenvolvimento da linguagem que as crianças, em participação ativa, irão desenvolver cada vez mais seu raciocínio, inteligência e construção do pensamento (VYGOTSKY, 2008) como bem frisou Elis (2020) em sua citação anterior.

Uma outra fala que nos chamou a atenção foi a de Roberta (2020) que diz: “*a roda de conversa, eu vejo como um momento de muito aprendizado, porque trabalha muitas competências*”. Essa fala nos remete a BNCC (BRASIL, 2017), na qual estão postas as dez competências que devem ser trabalhadas ao longo da Educação Básica, inclusive no ensino infantil. Essas dez competências devem estar articuladas com a proposta de trabalho pedagógico e, ao serem inseridas no cotidiano escolar, o professor estará trabalhando não apenas aspectos cognitivos, mas também os aspectos socioemocionais, além de permitir que sejam os alunos os protagonistas do processo de ensino e aprendizado.

Na educação infantil, as competências se desdobram dentro dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento (ver item 3.3 deste estudo), e dos cinco campos de experiência. Mesmo conscientes de que todas as dez competências devem ser igualmente trabalhadas na educação infantil, queremos trazer em destaque uma que está nitidamente contemplada em nosso estudo e nas falas das professoras e que tem na roda de conversa uma forte aliada para que seja ricamente trabalhada em sala de aula, que é a competência da *comunicação*. Ela se encontra assim descrita na BNCC:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2017, p. 9).

Posto dessa maneira, temos na roda de conversa o ambiente favorável ao desenvolvimento da competência da *comunicação*, onde alunos e professores podem compartilhar suas experiências, construindo juntos o conhecimento.

Porém, para que essas habilidades e saberes de fato sejam desenvolvidos e ampliadas, faz-se necessário a participação ativa dos envolvidos. Nesse ponto, a professora Elis (2020) faz um necessário comentário ao destacar que “*é preciso mostrar que é importante que eles*

participem”, ou seja, Elis faz uma ressalva afirmando que em alguns momentos pode acontecer de alguma criança não querer participar da roda de conversa, mas além de respeitar a sua vontade é importante mostrar para ela o quanto é valiosa a sua participação. Nessa mesma linha de pensamento, Wells (2016) nos oferece oportunidade para refletirmos sobre a maneira em a aprendizagem acontece, ao afirmar que esta somente pode ocorrer quando o aprendiz interage intencionalmente com seu ambiente/entorno.

5.5.1.2 Saberes Mobilizados Pelos Professores na Condução da Roda de Conversa

Esse tópico, de uma maneira mais específica, apresenta resposta ao questionamento inicial deste estudo, diante do qual buscávamos compreender quais eram os saberes usados pelos professores do ensino infantil ao mediar a roda de conversa e o faremos tendo em conta o que dizia Freire (1987) que não há saberes iguais, os saberes são diferentes, cada um com sua devida importância e especificidade. Em Tardif (2012), por sua parte, compreendemos que, os saberes docentes já acompanham os profissionais antes mesmo de sua formação inicial, porém, eles só ganharão significados a partir do momento que forem mobilizados para a prática profissional. A esses saberes serão incorporados os saberes da formação, da própria experiência, do ambiente de trabalho e do convívio com os pares.

Haja vista que, o termo “saberes docentes” é muito amplo, pois envolve conhecimentos, técnicas, atitudes, experiências, aptidões, habilidades e competências, mencionaremos apenas aqueles que foram percebidos nas falas das docentes, sujeitos desta pesquisa. Assim, podemos afirmar que os saberes além de serem plurais, eles vão se re-contextualizando ao longo da carreira profissional, o qual foi bem expressado na fala da professora Gilda (2020) a seguir: “*é desenvolvido muitas habilidades tanto da parte do professor, quanto da parte do aluno*”, visto desta maneira, o professor não apenas precisara mobilizar saberes para conduzir a roda de conversa, como também, irá adquirir outros mais com sua prática, confirmando o que Tardif (2012) fala sobre os saberes experiências docente.

Vejamos então alguns desses saberes percebidos nas falas das professoras, como indicado a seguir: *o saber para conhecer mais o aluno; o saber para ouvir mais do que falar; o saber para ter sensibilidade; o saber para propiciar a reflexão nas crianças; o saber que propicia o respeito ao aluno e saber para manejar as diferentes situações em sala de aula.*

5.5.1.2.1 O saber para conhecer mais o outro

Roberta e Gilda trazem a destaque a habilidade de conhecer o aluno. Elas afirmam: “*a roda de conversa, ela nos permite o que nenhum outro momento em sala de aula nos permiti que é conhecer mais o outro*” (ROBERTA, 2020). Gilda (2020) acrescenta dizendo que é um momento para o professor “*ver aqueles que gostam mais de conversar, os que são mais tímidos*”. A habilidade destacada acima é de suma importância, pois o professor não poderá oferecer um ensino relevante sem antes conhecer os seus alunos, Nóvoa (2017) já dizia que um único sapato não cabe em todos, ou seja, faz-se necessário que o professor leve em consideração a individualidade e especificidade de cada aluno, para então poder oferecer uma educação que lhe alcance. A isso, Nóvoa (2017) chama de personalização das aprendizagens.

As duas professoras anteriormente mencionadas, também falam da valorização que o professor precisa dar aos conhecimentos prévios dos alunos e aos assuntos por eles abordados, ou seja, valorizar os saberes dos alunos e usá-los para o enriquecimento das aulas. Vejamos suas falas: “*[...] um conhecimento prévio do que eles já sabem quando vamos trabalhar um assunto, porque eles já trazem consigo, da aprendizagem que eles já têm, então é fundamental*” (ROBERTA, 2020).

Muitas vezes, os dizeres deles, a vivencia deles, nos leva a outros caminhos na rodinha...muitas vezes eles nos trazem outros assuntos, nos trazem outras coisas que as vezes está incomodando eles ou que é importante pra eles... a conversa ela toma rumos diferentes do nosso planejado, e isso é importante, eu não vejo isso como problema, eu vejo a importância disso, porque é o que eles estão sentindo naquela hora, é o que eles estão querendo falar (GILDA, 2020).

É de fundamental importância que o professor valorize os conhecimentos que os alunos já possuem, assim como aqueles construídos a partir da vivência escolar, bem como, enaltecer suas opiniões, demonstrando que suas ideias são aceitas e reconhecidas no ambiente escolar. Assim, a valorização dos saberes dos alunos, torna-se uma habilidade indispensável ao ensino, sobretudo ao educador infantil que está trabalhando com seres em formação. Freire (1996) já nos fazia refletir ao perguntar “porque não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiencia social que eles têm como indivíduos?”. Portanto, devemos respeitar e valorizar seus conhecimentos, sentimentos e ações construindo conhecimentos de forma dialógica.

5.5.1.2.2 O saber para ouvir mais que falar

Uma das habilidades que foi mencionada de forma unânime pelas professoras foi a de saber ouvir. Gilda, ainda dá ênfase ao fato que, antes o papel do professor era falar para os alunos ouvirem, porém, a sua compreensão hoje, é de que o professor também necessita aprender a ouvir seus alunos, sobretudo, no momento da roda de conversa:

Eu acho assim, pra o professor a habilidade mais importante que a gente desenvolve nesse momento, é a habilidade de saber ouvir. Porque durante muito tempo o professor ele era visto apenas como aquele que falava, que tinha o conhecimento, aquele que tava ali na frente pra falar e os alunos ouvir, pra escutar e na rodinha de conversa o professor, ele vai ouvir, na verdade, eu acho que na rodinha o professor ele é mais pra ouvir do que pra falar (GILDA, 2020)

A fala de Gilda (2020) nos remete à pedagogia transmissiva (FREIRE, 1987) ou à pedagogia burocrática (FORMOSINHO, 2007), em que o professor tinha o papel unicamente de transmissor do conhecimento, sem levar em consideração que o aluno também podia contribuir na construção do processo de aprendizagem, porém, ela reconhece essa necessidade do docente saber ouvir o educando, reconhecendo que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 12) e, para a concretização dessa realidade, saber ouvir torna-se fundamental.

A professora Roberta também reconhece na roda de conversa uma atividade que leva o professor a desenvolver a habilidade de saber ouvir as crianças: “*Como a professora Gilda falou, eu também penso assim, na questão do saber ouvir, é uma das habilidades que o professor desenvolve*” (ROBERTA, 2020).

Ou seja, as professoras sujeitas deste trabalho têm destacado que o saber ouvir é algo que se aprende, se desenvolve e para isso é preciso aderir e praticar tal ação, Friedmann (2020) nos diz que escutar sem interromper é uma arte, o que é reforçado pela professora Elis ao afirmar:

[...] porque não é a ideia só o professor repassar, só ele falar, tem que ouvir mesmo as crianças”. [...] realmente é mais o ouvir do que o professor falar, o professor não fala tanto, a rodinha mesmo, como a professora Gilda falou é pra ouvir muito a criança (ELIS, 2020).

Ana vai mais adiante ao falar de ouvir para acolher, quando ela diz: “*porque às vezes as crianças podem dá sinal de que algo de errado tá acontecendo com ela, na vida dela, em*

casa... o professor precisa estar atento” (ANA, 2020). É dizer que, ao dar oportunidade de se expressar às crianças, elas podem sentir vontade de comunicar o que pode estar incomodando em suas vidas familiares. Isso pode acontecer não necessariamente por meio da fala, mas também com a linguagem do corpo, como bem indica Friedmann (2020), ao dizer que os corpos de todas as crianças falam, mas raramente são percebidos, eis a importância de professores que além de ouvir a fala, sejam atentos e sensíveis a todas as linguagens que as crianças podem expressar.

5.5.1.2.3 O saber para ter sensibilidade

Em se tratando de sensibilidade às linguagens das crianças, esta também foi uma das habilidades indispensáveis na mediação da roda de conversa, apontada pelas professoras. Elis, por exemplo, diz que surgem situações embaraçosas em sala de aula que o professor precisa ter sensibilidade para conduzir, ela cita um exemplo:

[...] ele está naquela fase do faz de conta, ele pode muito bem dizer que fez algo que não fez. Por exemplo, eu passei por uma situação que a criança disse que tinha andado de avião e o vizinho dele que, também estudava junto disse: ‘agora aí é mentiroso’ (risos), aí o professor tem que ter aquela sensibilidade de conduzir aquela situação pra que o outro não se sinta embaraçado (ELIS, 2020).

Elis enfatiza que o professor precisa da sensibilidade tanto para conduzir a situação, quanto pra compreender que a criança pode usar a imaginação no faz de conta. A professora Ana reforça sobre a sensibilidade de perceber se a criança está tendo algum problema ou necessidade que precise de ajuda. Ela diz: *“naquele momento o professor precisa está sensível a isso, está atento né, porque pode ser que se detecte um problema que esteja acontecendo”* (ANA, 2020).

É bem verdade que a formação de professores ao longo dos anos foi pautada em práticas que valorizam a objetividade (MAGALHÃES, 2011), porém já é sabido que, ao se propor uma educação integral (LDB, 1996), não se pode dissociar o ser de seus diferentes aspectos, entre eles o emocional. É neste quesito que entra em cena o olhar sensível do professor para perceber não apenas as necessidades cognitivas das crianças, mas também as sociais, emocionais e aceitá-las, bem como acolhê-las, respeitando seus ritmos e singularidades (FRIEDMANN, 2020);

5.5.1.2.4 O saber para propiciar a reflexão nas crianças

Uma habilidade e/ou saber, mencionado pela professora Elis e que certamente é de suma importância, trata-se de levar as crianças a refletirem. Ela assim o menciona: *“é importante finalizar a aula com a rodinha né, até pra avaliar, como foi a aula? Vocês gostaram?”* (ELIS, 2020). A professora utiliza o termo avaliar, ou seja, a roda de conversa proporciona ao professor, juntamente com seus alunos, momentos de reflexão sobre a aula do dia. Partindo desses momentos de reflexão acontece o que Ana (2020) denomina de *“replanejamento”*, em que, muitas vezes, faz-se necessário esse replanejamento para continuar aprendendo e ensinando, para continuar com um fazer pedagógico que alcance as crianças, fazendo-as crescer como ser social e cidadã consciente e participante no ambiente escolar e fora dele.

Essa habilidade de convidar as crianças para uma reflexão sobre a aula do dia, incentivando-as a falarem do que gostaram, o que não gostaram é uma forma de torná-las participantes ativas do processo de aprendizagem, bem como de despertar nas crianças esse senso de pensar sobre as ações e eventos que fazem parte de suas vidas, preparando-as para atuarem também de maneira ativa em seus lares e na comunidade onde se vive.

5.5.1.2.5 O saber que propicia o respeito ao aluno

Também foi possível perceber na fala das professoras uma outra habilidade destacada por elas como importante ao mediar a roda de conversa, trata-se do respeito ao aluno. *“já aconteceu comigo de uma criança não querer participar no momento da rodinha e a nossa postura quanto professor é respeitar esse momento”* (ELIS, 2020). Mesmo sabendo da importância que se é participar da roda de conversa, a professora deixa claro o respeito pelo momento do aluno, não o forçando a fazer algo contra a própria vontade. Porém, Elis também comenta sobre a importância de explicar para a criança sobre a importância da presença dela na roda:

Mas também mostrar pra ele que ele poderá perder parte do aprendizado que vai acontecer ali na rodinha e, mostrar que é importante que ele venha. Mas, geralmente essa criança que as vezes não quer participar no momento, com o tempo ele vai se interessando e vai se adaptando aquela rotina da roda de conversa (ELIS, 2020).

Vemos na fala acima um exemplo de uma situação onde a criança foi respeitada e que, aos poucos, vai aderindo à participação na atividade pedagógica sem ser constrangida a tal, bem

como o reconhecimento por parte da docente em entender e respeitar o tempo da criança, sem forçá-la, mas instigando-a a se juntar ao grupo e aprenderem juntas. Ana também fala desse respeito ao educando mesmo quando eles discordam do posicionamento docente.

Nós mesmos, professores, ter o respeito com o aluno, na questão assim, que as vezes a gente sem pensar, fica fazendo perguntas de determinado assunto, perguntas que a gente quer ouvir o sim ou ouvir o não, mas as crianças elas podem discordar sobre algo que estamos dizendo, então temos que ter também esse respeito (ANA, 2020).

Elis e Ana dizem ser necessário respeitar o aluno, caso este não queira participar da roda de conversa, respeitar se vier a discordar das ideias do professor, ou seja, tratar as crianças como seres ativos, que possuem capacidade pensantes e capazes de emitir suas próprias opiniões. Sobre esse respeito, Formosinho (2007, p. 7) diz que precisamos de “uma pedagogia transformativa, que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada”.

5.5.1.2.6 Saber para manejar as diferentes situações em sala de aula

Por fim, as professoras citam o manejo como habilidade necessário na condução da roda de conversa. Ao analisarmos as falas e o contexto que as professoras mencionam esta habilidade, vemos se tratar sobre a maneira do professor conduzir, ou manejar as situações em sala de aula, inclusive aquelas que não estão escritas nos currículos, nem nos planejamentos. Acompanhemos suas falas:

E também o manejo que ele usa tanto pra saber a hora de falar, pra saber incentivar o diálogo, orientar pra não falar todos ao mesmo tempo, incentivar eles a participarem, a conversarem, é isso (ROBERTA, 2020).

E assim, no nosso manejo, como a professora Roberta falou, o nosso manejo de como conduzir tudo aquilo que vai fazer com eles tenha interesse (ANA, 2020).

É, quando a professora Roberta falou na questão do manejo né, na rodinha, as vezes a gente se depara com certa situação, o aluno as vezes expressa algo, por exemplo, vamos falar do final de semana, como foi, a criança as vezes naquele momento, ele utiliza dos faz de conta...o professor tem que ter aquela sensibilidade, aquele manejo de conduzir aquela situação... a gente precisa ter aquela postura, aquele jogo de cintura pra conduzir aquela situação da melhor forma (ELIS, 2020).

Como vemos, as professoras ressaltam essa habilidade de saber conduzir as diferentes situações que surgem no cotidiano escolar, afinal, como Ana bem expressa: “as crianças, elas

são umas caixinhas de surpresa” (ANA, 2020), portanto, sempre surgirão situações além das esperadas quando lidamos com o ser humano, principalmente se são crianças na efervescência de seu crescimento intelectual, Malaguzzi já nos indicava que as crianças são portadoras do inédito (FOCHI, 2020). Essas situações tornam, então, a habilidade do manejo, ou do saber conduzir as diferentes situações impostas pelo cotidiano escolar, essencial ao educador do ensino infantil.

É válido lembrar que, ao mediar a roda de conversa, o educador infantil precisará fazer o papel de mediador, ou seja, daquele que serve de ponte, levando os educandos a avançarem de um estágio a outro (WELLS, 2016), fazendo-os subirem degraus rumo a um desenvolvimento satisfatório de suas diversas habilidades. Dessa maneira, temos na roda de conversa o momento propício para o avanço dos alunos em seus mais diferentes aspectos, bem como, para a aquisição e ampliação dos saberes docentes. A figura abaixo nos possibilita a visualização da dinâmica que envolve a roda de conversa.

Figura 4 – Inserção dos saberes na dinâmica da roda de conversa



Fonte: Elaboração própria em 2022.

Freire é feliz ao afirmar que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 68). Ou seja, é na dinâmica das interações sociais que de fato a aprendizagem acontece e temos na roda de conversa um facilitador para efetivação dessas interações, proporcionando aos docentes e educandos um espaço propício para a construção de saberes mediatizados pelo respeito e valorização do outro.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo nasceu como fruto de algumas inquietações nossas como professora da educação infantil, das quais, uma tornou-se a problemática principal desta pesquisa, que é: quais são as habilidades e/ou saberes que os professores da educação infantil mobilizam durante a mediação da roda de conversa? Todo esse processo de pesquisas e estudos foi essencial para que pudesse me constituir enquanto pesquisadora e professora - e sei que ele não termina ao se encerrar esse ciclo de estudos, ele precisa continuar e seguir ampliando os saberes experienciais, e, hoje, posso afirmar, tenho outra visão do significado da roda de conversa, bem como da sua importância. Além disso, tenho a plena convicção que o educador infantil não sabe menos, ele possui saberes diferentes, específicos para atender às crianças e suas devidas faixas etárias.

Diante da problemática acima descrita, propomos alguns objetivos para nosso estudo, a fim de encontrarmos respostas para nossa pergunta inicial e consideramos que as expectativas foram alcançadas, pois, ao lançarmos mão do referencial teórico, bem como das vozes das professoras colaboradoras, pudemos compilar os resultados em categorias, as quais trouxeram resposta aos objetivos propostos:

Conhecer as características da roda de conversa na educação infantil, em que, ao longo das leituras e análises, constatamos que tanto os teóricos quanto as professoras enfatizam a roda de conversa como propiciadora de um ambiente igualitário e inclusivo, onde as perspectivas socioafetivas estão presentes, gerando aprendizagens significativas. As professoras também a colocaram como parte essencial da rotina no cotidiano escolar e um meio pelo qual o professor pode conhecer melhor seus alunos, contribuindo para a existência de uma educação que atenda de maneira mais específica às necessidades infantis.

Também foi possível perceber os princípios atribuídos pelos professores na mediação da roda de conversa, ao longo das análises sobre os princípios postos em prática pelas professoras, pudemos perceber e nomear alguns como: a dialogicidade; respeito a livre expressão; circularidade; interação e cooperação; equilíbrio entre atividade livre e dirigida entre outros. Tais princípios foram ressaltados tendo como base as vozes dos sujeitos e ancorados nos referenciais teóricos, os quais se desdobram e são aplicados no cotidiano escolar por meio das habilidades e saberes que os professores acionam na realização e condução da roda de conversa.

Na terceira categoria que trata do diálogo e que, portanto, contempla o nosso terceiro objetivo específico, foi possível identificar como se dá o processo de diálogo entre professor e aluno durante a roda de conversa. No relato, as professoras expressaram que, apesar de

possuírem determinado roteiro para o desenvolvimento de suas aulas e da roda de conversa, sempre surgem diálogos por parte dos alunos sobre assuntos que não constavam no plano de aula. Porém, todas disseram respeitar esses momentos e até mesmo usá-los para o enriquecimento da atividade, deixando, assim, transparecer que o diálogo não é algo forçado, no qual apenas espera-se que os alunos respondam as perguntas dirigidas pelo professor. Ao contrário, o aluno também possui abertura para trazer à tona assuntos que partem dos seus interesses, tornando o diálogo uma via de mão dupla, na qual professor e alunos podem expressar-se sem ser reprimido e assim ela vai acontecendo de maneira espontânea e natural.

As professoras também indicaram fazer uso de perguntas e questionamentos como incentivo à iniciação do diálogo, mas deixando claro que o aluno tem o direito à livre expressão respeitada, à não querer responder, como também, a introduzir assuntos que podem fazer mudar o rumo da conversação.

Dessa maneira, o estudo culminou nos conduzindo ao entendimento de nosso objetivo geral que é: compreender quais são as habilidades ou saberes mobilizados pelos professores da educação infantil para nortear a sua mediação na roda de conversa. Assim, pudemos elencar alguns desses saberes trazidos em suas falas, nas quais foram citadas sensibilidade, saber ouvir, manejo das situações do dia a dia no ambiente escolar, respeito ao aluno, entre outros, como saberes mobilizados e necessários na realização da roda de conversa. Porém, diante da pluralidade e dinâmica dos saberes docentes, sabemos que esta é uma pequena parcela do universo que contempla os saberes experienciais, da formação, da vivência, do currículo e pedagógicos que os docentes se apropriam ao longo de sua carreira profissional. Portanto, vemos nessa temática uma rica fonte que pode e deve ser cavada ainda por muitos pesquisadores.

Em suma, a pesquisa nos fez compreender de maneira clara e consistente sobre a importância da atividade da roda de conversa para o universo infantil, onde ela contribui de forma efetiva para a ocorrência de uma educação integral, que contempla os mais diferentes aspectos do ser. Uma atividade que não visa apenas o aspecto cognitivo das crianças, mas também os aspectos sociais, afetivos, institucionais e políticos.

Todavia, constatamos ainda, por meio do estado do conhecimento, um número pequeno de estudos sobre essa temática. Percebemos que nos próprios cursos de formação das professoras colaboradoras houve ausência de estudos sobre essa atividade, considerando que apenas uma das quatro professoras mencionou ter estudado sobre a roda de conversa no seu curso de formação.

A partir desse panorama, queremos, para finalizar este trabalho, deixar como contribuição e uma sugestão de processos que podem ser tidos em conta pelos colegas educadores de crianças nas salas de aula da educação infantil para realizar uma roda de conversa, baseado no texto “La Indagación Dialógica (ID): Una Estrategia Para la Co-formación de Docentes en Servicio” (VILLEGAS; HERNÁNDEZ, 2017), do qual fizemos uma adaptação a fim de que o educador infantil possa ter como referência ao mediar a roda de conversa. Claro, a intenção não é definir passos a serem seguidos à risca pelos professores, mas, sim, oferecer sugestões a partir das quais o educador possa adaptar para a sua realidade educacional.

Antes, é necessário esclarecer que o termo indagações dialógicas (ID) faz referência à forma de comunicação em que há a presença dos processos de escuta, reflexão, compreensão e participação ativa de ambas as partes envolvidas. Em nosso caso, alunos e professores, na construção do saber. Esse modelo de mediação pode ser desenvolvido, segundo as autoras Villegas e Hernández (2017), seguindo os seguintes passos: criar condições favoráveis; espaço para o relato de experiências; apoiar com estímulos visuais; realizar perguntas divergentes e propiciar a reflexão sobre a ação.

Criar condições favoráveis a princípio, em que o professor precisa apresentar para seus alunos um ambiente acolhedor, onde eles percebam que são respeitados e valorizados, e a melhor maneira de fazer isso é estar atenta para ouvi-los e oferecer-lhes oportunidade de expressão. Ao aproximar-se de seus alunos, o educador deve estar atento para atender suas necessidades, principalmente, os de educação infantil. As crianças precisam compreender que o momento da roda é momento de ouvir, mas também de ser ouvido, é momento de interagir respeitando e sendo respeitado. Assim, será possível ganhar a confiança das crianças e só então elas irão avançar para o passo seguinte com segurança.

Espaço para o relato de experiência após ter sido criado um clima favorável, o professor pode fazer indagações que leve os alunos a relatarem suas experiências, sentimentos e emoções, sejam eles relacionados ao seu dia a dia, bem como em relação aos conteúdos estudados. Esse é um dos momentos mais ricos da roda de conversa, onde as crianças ampliam seus conhecimentos e relacionamento social partindo da própria vivência.

Apoiar-se com estímulos visuais é de suma importância que, ao fazer a apresentação do conteúdo e/ou atividades propostas para o dia, o professor lance mão de algum estímulo visual (cartaz, objetos, livros etc) para atrair a atenção, bem como, para uma melhor compreensão por

parte dos alunos que, compreendem melhor ao fazerem a associação entre o que está sendo falado ao que está sendo visto.

Realizar perguntas divergentes tanto na roda de conversa quanto durante e após a realização das atividades, o professor precisa dirigir aos seus alunos perguntas abertas para conhecer o modo de pensar das crianças, ou seja, perguntas que não tenham simplesmente respostas prontas, ao contrário, os levem a pensar e refletir sobre suas ações. Perguntas do tipo: como você está se sentindo ao realizar essa atividade? Poderia ser feito de maneira diferente? O que você compreendeu do que foi falado? Você pode nos relatar o que foi feito hoje? Poderia nos contar como foi esse acontecimento?

Ao observar suas respostas, o professor precisa levar em consideração não apenas a resposta falada, mas também os gestos, expressão facial, o olhar que também fazem parte de sua forma de se comunicar. Partindo de suas respostas, o professor precisa continuar incentivando-os no sentido de sempre expressarem o que sentem, pensam e acreditam sobre algo e, assim, avancarem em seus processos de relacionamentos sociais, políticos, culturais, afetivos, entre outros.

Reflexão sobre a ação ao finalizar sua aula, o professor pode fazer nova roda de conversa para refletirem juntos sobre o conteúdo, atividades e realizações do dia. Novamente, o professor pode fazer indagações sobre o que eles gostaram e o que não gostaram durante a aula. Para finalizar a aula, podem pedir que as crianças apresentem seus relatos sobre o acontecido do dia, podendo juntos fazerem uma síntese dos acontecimentos e isso fará com que eles fixem melhor o que foi vivenciado e experimentado em sala de aula, a qual vai permitir contribuir com o maior desenvolvimento da linguagem, da habilidade de narrar suas ideias e desenvolver seus pensamentos hipotéticos ao pedir que também possam contribuir com as expectativas para a aula do dia seguinte.

Tendo em conta esses processos, o educador estará exercendo o seu papel de mediador das aprendizagens, por meio da promoção do diálogo como princípio libertador/emancipador das crianças e a interação entre as culturas individuais e coletivas, e, conseqüentemente, desse modo, tornar a roda de conversa em uma atividade dinâmica, interativa e propiciadora do desenvolvimento das relações socioafetiva. Lembrando que essas sugestões não são as únicas formas de organizar, praticar e significar a roda, há um campo vasto ainda a ser desbravado sobre a riqueza e beleza existente nessa atividade do cotidiano infantil.

Reconhecendo que a pesquisa é um processo contínuo e permanente, gostaríamos de deixar também alguns questionamentos que não foram contemplados em nosso estudo, mas que poderão ser caminhos a serem percorridos por diversos atores, tais como:

Os pesquisadores, pois são eles, os que poderão responder algumas perguntas a seguir: Quais prejuízos a ausência da roda de conversa traria a educação infantil? Quais são algumas consequências para as crianças que estiveram durante os dois anos de pandemia sem participarem das rodinhas de conversa? O que as crianças pensam sobre esta atividade? Queremos que essa temática seja ainda motivo de muitos estudos e que os conhecimentos produzidos possam alcançar aqueles que deles farão uso, de maneira específica, aos educadores infantis.

Os responsáveis pelos cursos de formação, deixamos um adendo para que os cursos de formação, bem como, os cursos oferecidos como parte da formação continuada dos professores, possam contemplar tal temática, devido seu caráter de atividade permanente para a primeira etapa da educação básica, como também pela riqueza de oportunidades de crescimento que a mesma oferece a educandos e educadores.

Os educadores da educação infantil em sala, pois é fato que, além das propostas que devem ser oferecidas pelas instancias institucionais, faz-se necessário que, haja compreensão sobre a importância de permitir que suas crianças sejam os protagonistas das rodas de conversas e não a tornar uma mera atividade de rotina, além de planejar propostas didáticas que possibilite e incentive as crianças a participarem ativamente, interagindo com seus pares e professores, tendo oportunidade de voz e de escuta, participando das tomadas de decisões, só assim, a roda de conversa se tornará um espaço socializador e cheio de vida.

E dizemos ainda, a roda de conversa se torna grande aliada desses educadores, pois, oportuniza espaço e situações favoráveis ao desenvolvimento de suas habilidades e para aprender com as outras crianças. Aos educadores, a roda se apresenta como uma rica oportunidade para escutar, conhecer as necessidades pontuais das crianças e assim poder oferecer um ensino que atenda tanto as necessidades coletivas, como as individuais dos educandos. Também é necessário destacar que sua realização certamente contribuirá de maneira positiva no êxito das demais atividades escolares, sendo que esta se apresenta com um leque de possibilidades, podendo assim contribuir para o desenvolvimento integral tanto das crianças quanto das educadoras como profissionais e como pessoa, o qual impactará positivamente em seu processo humano e social.

Ao público em geral, nossos leitores, os pais e demais membros da família e comunidade escolar, esperamos que possam compreender sobre a importância da temática pesquisada, ampliando sua visão sobre a relevância dos saberes que são mobilizados pelos educadores infantis, que são tão necessários quanto os dos professores que atuam em qualquer outra etapa ou nível educacional, lembrando sempre que, não há saber mais ou saber menos e sim saberes específicos que irão atender as necessidades relacionadas a cada etapa do ensino.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2003.

ALBOZ, VIVIAN. **O olhar docente sobre escuta, autoria e protagonismo das crianças em uma escola municipal de educação infantil na cidade de São Paulo: conquistas e desafios**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016.

AMORIM, Giovana Carla Cardoso. **Nas asas de Ícaro: uma análise da Pedagogia Freinet do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental na perspectiva da ação docente continuada**. Tese (doutorado) Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Natal, 2017.

ÂNGELO, Adilson de. A pedagogia de Paulo Freire nos quatro cantos da educação da infância. **An. 1. Congr. Intern. Pedagogia Social**. Mar. 2006. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=msc0000000092006000100001&script=sci_arttext . Acesso em: 31 jan. 2021.

ARAÚJO, Janice Débora de Alencar Batista. **Tia, deixa eu falar! Os sentidos atribuídos por crianças da pré-escola à roda de conversa em um centro de educação infantil do município de Fortaleza**. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza, 2017.

ARAÚJO Cláudio Márcio de; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de; ROSSATO, Maristela. O Sujeito na Pesquisa Qualitativa: Desafios da Investigação dos Processos de Desenvolvimento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. v. 33, p.1-7, mar.2016. Disponível em: http://www.scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722017000100702&Ing=en&nrm=iso acesso em: 16 jul. 2020.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Artmed Editora, 2006.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

BASTOS, Lilian Francieli Moraes de. **A participação infantil no cotidiano da escola: crianças com voz e vez**. Dissertação de Mestrado. Programa de pós- Graduação em educação. Universidade federal do Rio Grande. Rio grande, 2014.

BERTONCELI, Marcia. **A roda de conversa na educação infantil: análise de seus aspectos formativos com crianças de três a cinco anos**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Francisco Beltrão, 2016.

BOMBASSARO, Maria Cláudia. **A roda na escola infantil: aprendendo a roda aprendendo a conversar**. Dissertação. Programa de Pós graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade federal do rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

BRASIL. **Constituição** (1988). Diário Oficial da União. Brasília-DF, 5 out. 1988. Disponível em: www2.senado.leg.br. Acesso em: 13 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília-DF, 23 dez. 1996. Disponível em: www2.senado.leg.br. Acesso em: 13 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional da Educação e dá outras Providências. Diário Oficial da União. Brasília-DF, 10 jan. 2001. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf. Acesso em: 13 mar. 2020.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016. Dispõe Sobre as Políticas Públicas Para a Primeira Infância**. Brasília, 08 de mar, 2016, Disponível em: https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/marco-legal-da-primeira-infancia/?gclid=Cj0KCQiAnuGNBhCPARIsACbnLzo4NKGMOs37r9aNiCFc5ly69Ur6LfO_4iNhgW6uDAFeDHnun0OUT2oaAmETEALw_wcB. Acesso em: 14 dez. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Círculo de cultura. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. P. 69.

BRAZ, Anadja Marilda Gomes. O pensamento do professor: pressupostos e dimensões de estudo. **Revista Contrapontos**, v. 7, n. 2, p. 365-380, mai/agos. 2007. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/913/767>. Acesso em: 15 mai. 2021.

BUSS-SIMÃO, Márcia; MAFRA-REBELO, Aline Helena. Formas regulatórias e participação infantil: marcas de descompassos nos momentos da roda na Educação Infantil. **Educar em Revista**, v. 35, p. 245-264, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/TF8cHCdc9FRp9QHrs4vCN4L/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

MACENHAN, Camila. **A Natureza dos saberes docentes frente à prática pedagógica na educação infantil**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

CAMPOS, Maria Malta. Educação Infantil: vinte anos de mudanças desde a LDB/1996. In: **LDB 1996 vinte anos depois**: projetos educacionais em disputa. Organização BRZEZINSKI, Iria: Cortez Editora, 2018, p. 155-180.

CLARK, Christopher M.; PETERSON, Penélope L. Procesos de pensamiento de los docentes. In: WITTROCK, Merlim C. (Org.). **La investigación de la enseñanza, III: profesores y alumnos**. Barcelona: Paidós, 1997

CONCEIÇÃO, Caroline Machado Cortelini; BERTONCELI, Mariane. A profissão docente na educação infantil: uma análise histórica da Constituição de um grupo profissional. **Temas & Matizes**, v. 11, n. 21, p. 64-84, jul/dez, 2017. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/18312> . Acesso em: 18 mar.2021.

CONVERSA. In: **Dicionário Etimológico**: etimologia e origem das palavras. 7Graus, 2008 – 2021. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/busca/?q=conversa> . Acesso em: 1 mar. 2021.

DA SILVA, Ana Laura Ribeiro; DE LIMA, Elieuzza Aparecida; VALIENGO, Amanda. Pedagogia Freinet e a escola no século XXI: perspectivas humanizadoras para o trabalho pedagógico. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 1, p. 669-687, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6202748> . Acesso em: 22 jul. 2020.

DE MOURA, Jônata Ferreira. A feminização da docência na educação infantil da rede municipal de ensino de Imperatriz: uma discussão panorâmica. **InterEspaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade**, p. 490-513, 2016. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/interespaco/article/view/5296>. Acesso em: 9 jan. 2022.

DE SOUSA, Ana Carine dos Santos *et al.* O desenvolvimento da atividade da “roda de conversa” em turmas de Educação Infantil. **Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional**, v. 9, n. 2, p. 73-88, 2019.

DO NASCIMENTO, Cláudia Terra; BRANCHER, Vantoir Roberto; DE OLIVEIRA, Valeska Fortes. A construção social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. **Revista Contexto & Educação**, v. 23, n. 79, p. 47-63, 2008. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/gepeis/wp-content/uploads/2011/08/infancias.pdf>. Acesso em: 12 abril 2022.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança-vol. 1**. Penso Editora, 2015.

ELIAS, Marisa Del Cioppo; SANCHES, Emília Cipriano. Freinet e a pedagogia- uma velha idéia muito atual. In: **Pedagogia (s) da Infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M. & PINAZZA, M.A. (orgs). Porto Alegre. Editora Artmed, 2007, p. 145-169.

ELISIÁRIO, Rachel Moreira Ramos; DE SOUZA, Gleicione Aparecida Dias Bagne. O papel do professor diante da afetividade. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, v. 14, n. 1, p. 579-591, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5435427>. Acesso em: 7 de dez. 2021.

ESCUTAR. In: **Dicionário Etimológico**: etimologia e origem das palavras. 7Graus, 2008 – 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/escutar/>. Acesso em: 9 de ago. 2021.

ESPÍNDOLA, Ruy Samuel. Conceito de princípios constitucionais: elementos teóricos para uma formulação dogmática constitucionalmente adequada. 2ª ed. **rev., atual. e ampliada**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2002.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Loris Malaguzzi e os Direitos das Crianças Pequenas. **Pedagogia (s) da Infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M. & PINAZZA, M.A. (orgs). Porto Alegre. Editora Artmed, 2007, p. 277-292.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar em Revista**, n. 36, p. 21-38, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/9jbsbrcX4GygcRr3BDF98GL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 mar. 2022.

FOCHI, Paulo. **A escuta das crianças e as contribuições para nosso aprendizado da infância**. Publicado pelo canal de Carandá Educação, 2020. 1 vídeo (33.05 min) Disponível em: - <https://www.youtube.com/watch?v=p-vYPqrr5x0>. Acesso em: 01 fev. 2021.

FOCHI, Paulo Sérgio. A criança é feita de cem: as linguagens em Malaguzzi. FOCHI, Paulo Sérgio e REDIN, Marita Martins. **Infância e Educação Infantil II: Linguagens**. São Leopoldo-RS: Unisinos, 2014.

FONTANA, Roseli e CRUZ, Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: **Pedagogia (s) da Infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M. & PINAZZA, M.A. (orgs). Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 13 - 36.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE. **Educação como prática da liberdade**. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1974.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**. Panda Books, 2020.

GALLERT, Adriana Ziemer et al. **Subjetividade na pesquisa qualitativa**: uma aproximação da produção teórica de González Rey. Brasília, DF, Brasil, 2011. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/18055/18055.PDF>. Acesso em: 23 jan. 2022.

GALIAZZI, Maria do Carmo *et al.* (org.). **Indagações dialógicas com Gordon Wells**. Rio Grande: Ed. Da FURG, 2016. Disponível em: http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/7017/Livro_Gordon.pdf?sequence=1 . Acesso em: 22 abr. 2020.

GIL. Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas. 2008.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social**. 23.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.22 n. 2, p 201-210, mai./ ago. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722006000200010&lng=en&nrm=isso. Acesso em: 10 mai. 2021.

GRUTZMANN, Thais Philipsen. SABERES DOCENTES: UM ESTUDO A PARTIR DE TARDIF E BORGES. **Revista Temas em Educação**, v. 28, n. 3, set/dez 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/46972/28844>. Acesso em: 22 fev. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, n. 24, p. 113-147, Jul./Dez. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602004000200006. Acesso em: 23 ago.2020.

LIMA, Laís Leni; TRINDADE, Ana Paula Ferreira Trindade Ferreira. O PNAIC: Política de Formação Continuada para a educação infantil. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 5, n. 9, 2020. Disponível em: https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/6484/3061. Acesso em: 17 abr. 2022.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACENHAN, Camila. **A Natureza dos Saberes Docentes Frente à Prática Pedagógica na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, Ponta Grossa, 2015.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Relação Pedagógica, Afetividade, Sensibilidade: as transdisciplinares para a formação docente. **Educação e Fronteiras On-Line**. Dourados/MS, v.1, n.3, p.51-63, set./dez. 2011 2011. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/13236/5/Artigo%20-%20Solange%20Martins%20Oliveira%20Magalh%C3%A3es%20-%202011.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2022.

MANEJO. In: **Dicionário online de português**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/manejo/>. Acesso em: 08 fev. 2022.

MÁRCIO DE ARAÚJO, Cláudio; SANTOS LOPES DE OLIVEIRA, Maria Cláudia; ROSSATO, Maristela. O Sujeito na Pesquisa Qualitativa: Desafios da Investigação dos Processos de Desenvolvimento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Vol. 33, pp. 1-7. 2016. Disponível em: http://www.scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722017000100702&lng=en&nrm=iso.

MARQUES, Luciana Pacheco; MARQUES, Carlos Alberto. Dialogando com Paulo Freire e Vygotsky sobre educação. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)**, v. 29, 2006.

MEMMEL, Susanne Elfriede. **Marcas interacionais em rodas de conversa na educação infantil**. Dissertação. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista pesquisa qualitativa**, v. 5, n. 7, p. 1-12, 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/82/59>. Acesso em: 30 jan, 2022.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da Roda: Roda de Conversa: um Instrumento Metodológico Possível. **Temas em Educação**. João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/23ac2587640666ea1799b2197c7b1f00/1?pq-origsite=gscholar&cbl=4514812> . Acesso em: 25 out. 2021.

NA ÍNTEGRA - Maria Malta Campos - A identidade do professor na Educação Infantil - Parte 1/2. Univesp, 2016. 1 vídeo (27: 47). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C1Oe26slra8>. Acesso em: 16 jun. 2020.

NORONHA, K. L. M.; VILLEGAS, M. M.; MORAIS, M. B. de. A roda de conversa na Educação Infantil: um mapeamento bibliográfico. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, v. 4, p. e47232, 2022. DOI: 10.47149/pemo.v.4.7232. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/7232>. Acesso em: 11 abr. 2022

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, 2017, v. 47, n. 166, p. 1106-1133.

NOVOA, António. **Desafios do Trabalho e Formação Docente no Século 21**. Disponível em: <https://youtu.be/syizAmj1nM>. Acesso em 04 fev. 2022.

OLIVEIRA, Glenda Matias de. **No descomeço era o verbo**: um convite a Manoel de Barros para a roda de conversa da Educação Infantil. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2015.

PEDROSO, Patrícia Aparecida; LINHARES, Alessandra Moraes. A importância da roda de conversa na educação infantil. **Anuário Pesquisa e Extensão Unoesc Joaçaba**, v. 4, p. e23134-e23134, 2019. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/apeuj/article/view/23134>. Acesso em: 19 de nov. 2021.

PEREIRA, Helena de Ornellas Sivieri; MAIMONE, Eulália Henriques; OLIVEIRA, Aline Patrícia. Avaliação do perfil mediacional de uma professora da educação infantil. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, p. 105-112, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/Jkt5WYXBPVK7ybkNjL8Gkxc/?lang=pt>. Acesso em: 9 jan. 2022.

PIMENTEL, Alessandra. Vygostsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In: **Pedagogia (s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M. & PINAZZA, M.A. (orgs). Porto Alegre. Editora Artmed, 2007, p. 219-248.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34).

PINTO, Aline. **Cadê? Achou! educar e brincar na ação pedagógica da creche: 0 a 3 anos e 11 meses**. Livro do Professor da educação infantil, creche. Curitiba: Positivo, 2018.

REDIN, Marita Martins; FOCHI, Paulo Sérgio. **Infância e educação infantil II: linguagens**. São Leopoldo: UNISINOS, 2014.

ROCHA, Simone Maria. **Narrativas infantis**: o que nos contam as crianças de suas experiências no hospital e na classe hospitalar. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

RODA. In: Wikcionário, o Dicionário Livre. Disponível em: <https://pt.wiktionary.org/wiki/roda> . Acesso em: 1 mar. 2021.

ROGOFF, Barbara. Pensamiento compartido y participación guiada: conclusiones y especulaciones em: **Aprendices del pensamiento**. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Madrid: Paidós.1993, (p.241-266).

RUDIO, Franz Victor. In: Análise e Interpretação dos Dados. **Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica**. Petrópoles: Vozes,1986. P. 98-104.

RSCHULTZ, Andréia Moreira dos Santos. O cuidar e o educar como ações complementares no desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil. **Revista FACEVV**, Vila Velha, n. 06, jan/jun. 2011.

RYCKEBUSCH, Claudia Gil. **A roda de conversa na educação infantil**: uma abordagem crítica-colaborativa na produção de conhecimento. Tese de Doutorado Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

SAMPAIO, Juliana *et al*. Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 18, p. 1299-1311, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/icse/2014.v18suppl2/1299-1311/> Acesso em: 24 out. 2021

SANTOS, João Alfaya dos; SIMÕES, Bruno dos Santos. Crenças sobre conceito de verdade: algumas contribuições para a educação em ciências. **Revista Labore em Ensino de Ciências**, v. 1, n. 2, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/ClienteDH/Downloads/3862-Texto%20do%20artigo-18874-1-10-20180604.pdf>. Acesso em: 14 nov.2021.

SANTOS, Maria Gabriela da Silva; FARAGO, Alessandra Corrêa. O desenvolvimento da oralidade das crianças na Educação Infantil. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, 2 (1): 112-133. 2015. Disponível em: <https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200343.pdf>. Acesso em: 08 maio 2022.

SANTIAGO, Anna Rosa Fontella. Pedagogia crítica e educação emancipatória na escola pública: um diálogo entre Paulo Freire e Boaventura Santos. **ANPED SUL: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL**, v. 9, 2012.

SILVA, Adriana da. **A roda de conversa sua importância na sala de aula**. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura – pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. Rio Claro, 2012.

SIDI, Pilar de Moraes; CONTE, Elaine. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 4, p. 1942-1954, out./dez. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321787536_A_hermeneutica_como_posibilidade_metodologica_a_pesquisa_em_educacao . Acesso em: 25 mar. 2021.

SILVA, Adelson F.; BRITO, Elenice Silva Teixeira. Cartas de Paulo Freire a uma criança e os princípios de uma pedagogia da infância. **Revista Educação em Debate**, v. 40, n. 76, p. 37-47, maio/agos. 2018. Disponível em: <http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/view/676/426>. Acesso em: 25 jun. 2020.

SILVA, Adriana Rodrigues. **A participação das crianças na roda de conversa: possibilidades e limites da ação educativa e pedagógica na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC, Goiás, 2015.

SILVA, Regina Broco Lima. **A RODA DA CONVERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a constituição da criança como sujeito**. Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2016.

SILVA, Ana Laura R. da; LIMA, Elieuzza Aparecida de; VALIENGO, Amanda. Pedagogia Freinet e a escola no século XXI: perspectivas humanizadoras para o trabalho pedagógico. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. esp.1, p. 669–687, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9632>. Acesso em: 02 jun. 2020.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA Fernanda Peixoto. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Plageder, 2009, p. 31-42.

SOARES, Selma. **A roda de conversa em diálogo com o círculo de cultura na educação infantil: a prática pedagógica de uma professora**. Dissertação. Universidade Nove de Julho. UNINOVE. São Paulo, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: vozes, 2012.

TEIXEIRA, Enise Barth. A análise de dados na pesquisa científica: importância e desafios em estudos organizacionais. **Desenvolvimento em Questão**, ano 1, n. 2, jul./dez. 2003. Disponível em: <file:///C:/Users/ClienteDH/Downloads/84-Texto%20do%20artigo-286-1-10-20111013.pdf> . Acesso em: 13 mar.2021.

VARGAS, Vanessa Alves. Reflexões sobre as rodas de conversa na Educação Infantil. **Zero-a-Seis**, v. 18, n. 33, p. 122-143, jan./jun., 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2016v18n33p122> . Acesso em: 11 maio 2020.

VILLEGAS, Margarita e HERNÁNDEZ, Mercedes. A Indagación Dialógica (ID): Una estrategia para la co-formación de docentes en servicio. **Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Rosario**, Argentina. Año 13, v. 1, p. 97-113. Jan./jun. 2017. Disponível em: <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/281> . Acesso em: 14 abr. 2021.

VILLEGAS, Ma *et al.* La investigación cualitativa de la vida cotidiana: medio para la construcción de conocimiento sobre lo social a partir de lo individual. **Psicoperspectivas**, v. 10, n. 2, p. 35-59, jan./jun., 2011. Disponível em: <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/147/175> . Acesso em: 10 mai. 2021.

VILLEGAS, María Margarita *et al.* Discurso de la Niñez Sujeto sobre la Migración Forzada. **Ciencia y Sociedad**, v. 46, n. 4, p. 49-67, 2021. Disponível em: <https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciso/article/view/2236/2737>. Acesso em: 24 fev. 2022.

VILLEGAS, Margarita. La perspectiva histórico-cultural y su impacto sobre la investigación de la docencia. **Revista Actualidades Investigativas en Educación**. Vol. 14, (1, Enero - abril), 1-17. Costa Rica. 2014. Disponible en: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/13386>. Acesso em: 23 jan. 2022.

VIGOTSKI, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2022.

WALLON, Henri. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manole, 1989.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Editora Paz e Terra, 2018.

WELLER, Wivian. Aportes hermenêuticos no desenvolvimento de metodologias qualitativas. **Linhas Críticas**, Brasília DF, v. 16, n. 31, p. 287-304, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3617> . Acesso em 3 mar. 2021.

APÊNDICE – A TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Eu, (NOME COMPLETO DO PARTICIPANTE), após compreender os objetivos destes momentos de interação, declaro estar ciente que a minha participação consistirá em participar de encontros *online*, a fim de colaborar com a pesquisa intitulada “**Saberes do professor da Educação Infantil: mediação na roda de conversa a partir da perspectiva dos docentes**”. Os encontros serão realizados através da plataforma *Google Meet*, gravados através dos recursos disponíveis por esta plataforma, cujo conteúdo ficará à disposição da pesquisadora. Também tenho ciência de que os relatos lá compartilhados serão coletados como dados qualitativos para fins acadêmicos. Portanto, **AUTORIZO**, através deste termo, a pesquisadora **Kátia Lanuce Morais Noronha**, discente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (Posensino) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – Ufersa, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Norte, a realizar essa gravação e fazer uso dos dados coletados. Fui informado, ainda, de que esta pesquisa é orientada pela Profa. **Dra. Maria Margarita Villegas**, professora visitante da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – Ufersa e docente do referido programa de Pós-Graduação, a quem poderei contactar através do e-mail margarita.ufersa@gmail.com, para fins de confirmação desta pesquisa a qualquer momento que julgar necessário.

Esta **AUTORIZAÇÃO** foi consentida mediante a garantia, pela pesquisadora citada acima, dos seguintes direitos:

1. poderei ler a transcrição feita a partir da gravação de minha voz, caso tenha interesse;
2. será garantido o sigilo da minha identidade;
3. os dados coletados serão utilizados unicamente para os fins da pesquisa citada, assim como para as publicações decorrentes dela, como: revistas científicas, congressos, jornais e afins;
4. qualquer outra forma de utilização dessas informações só poderá ser realizada após minha autorização; e
5. os dados coletados serão guardados por cinco anos, sob a responsabilidade da pesquisadora Kátia Lanuce Morais Noronha e, após esse período serão destruídos.

Estou recebendo uma cópia assinada deste Termo.

Mossoró RN, 16 de maio de 2021

Assinatura do participante

Kátia Lanuce Morais Noronha - CPF nº
(Pesquisadora)

APÊNDICE – B QUESTÕES NORTEADORAS PARA O ENCONTRO NO GRUPO FOCAL



- 1 - Como educadoras do ensino infantil, qual a visão que vocês têm sobre a roda de conversa?
- 2 - Meninas, a fala de vocês tocou em vários pontos importantes que acontecem na roda de conversa, e um deles que vocês falaram é sobre a questão do diálogo. Então, gostaria de saber de vocês o seguinte: lembrando de suas experiências no momento da roda de conversa em sala de aula, como vocês acham que se dá essa questão do processo do diálogo, como acontece o diálogo entre professor e aluno no momento da roda de conversa?
- 3 - Uma outra questão que eu gostaria que comentássemos é, no momento que está acontecendo a roda de conversa, quais vocês acreditam que são as habilidades e saberes que são desenvolvidos por parte do professor no momento que ele está mediando a roda de conversa?
- 4 - Tem uma outra questão que vocês até já contemplaram na fala de vocês, que são sobre os tipos de atividades que vocês desenvolvem na roda de conversa, teria mais alguma atividade que vocês gostariam de acrescentar?
- 5 - Vocês já falaram de vários benefícios que a roda de conversa traz para educação infantil, agora gostaria que vocês apontassem quais prejuízos acontece com a ausência da roda de conversa em sala de aula.
- 6 - Vocês em algum momento, seja na formação inicial ou continuada já tiveram a oportunidade de estudar especificamente sobre a roda de conversa?
- 7 - Teria alguma coisa mais que não foi contemplado em nossa conversa que vocês gostariam de acrescentar sobre a roda de conversa?