



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**  
**CAMPUS ERECHIM**  
**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**CASSIANE SALETE FLOREK**

**RODAS DE CONVERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS, INTERAÇÕES E  
DESCOBERTAS**

Erechim  
2014

**CASSIANE SALETE FLOREK**

**RODAS DE CONVERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS, INTERAÇÕES E  
DESCOBERTAS**

Trabalho de conclusão de curso de graduação  
apresentado como requisito para obtenção de  
grau de Licenciado em Pedagogia pela  
Universidade Federal da Fronteira Sul –  
Campus Erechim.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Saballa de  
Carvalho

Erechim  
2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Av. Dom João Hoffmann, 312

Seminário Nossa Senhora de Fátima

CEP: 99700-000

Erechim - RS Brasil

**DGI/DGCI - Divisão de Gestão de Conhecimento e Inovação**

Florek, Cassiane Salete

RODAS DE CONVERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS,  
INTERAÇÕES E DESCOBERTAS/ Cassiane Salete Florek. --  
2014.

74 f.:il.

Orientador: Rodrigo Saballa de Carvalho.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) -  
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de  
Licenciatura em Pedagogia , Erechim, RS , 2014.

1. Palavras para iniciar a Conversa. 2. Levantando a  
mão: Caracterizando a Roda. 3. Conversas Metodológicas.  
4. Sentar em Roda: estruturas, regras e modos de  
funcionamento. 5. Proposições de Roda: Uma conversa  
Teórico-Prática. I. Carvalho, Rodrigo Saballa de,  
orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III.  
Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

CASSIANE SALETE FLOREK

**RODAS DE CONVERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS, INTERAÇÕES E  
DESCOBERTAS**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho

Aprovado em: 10/12/2014

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho - UFFS

---

Prof<sup>ª</sup> Me. Zoraia Aguiar Bittencourt -UFFS

---

Prof<sup>ª</sup> Me. Silvania Regina Pellenz Irgang SMED/ Erechim

Dedico este trabalho à minha família, que não mediu esforços para tornar este sonho possível.

## **AGRADECIMENTOS**

A todos aqueles, familiares, amigos e amigas, colegas de trabalho e de faculdade, com os quais pude vivenciar Rodas de Conversa, que me incentivaram a prosseguir na busca contínua e qualificada de conhecimentos.

Ao meu estimado orientador Rodrigo, pela partilha de tantos saberes e experiências. Pelos desafios, cobranças e reflexões. Por me acompanhar e realizar comigo tantas Rodas de Conversa.

À minha família, em especial, meu companheiro, Diéser, minha mãe, Teolides e meu pai, Ladislau, pela acolhida diária e pela compreensão dispensada a mim, durante todos estes anos de caminhada acadêmica.

À minha irmã Cristiane e meu cunhado Daniel, por terem incentivado a vivência deste desafio.

No futuro, não se tratará tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos.

Boaventura de Souza Santos

## RESUMO

Esta pesquisa apresenta a importância e relevância do trabalho com Rodas de Conversa, tendo em vista a ação pedagógica na Educação Infantil. Desse modo, a mesma volta-se para a produção e compartilhamento por parte das crianças e seus/suas professoras/professores de um ambiente democrático, baseado na conversa e na escuta do outro. Em virtude do apresentado, elenco como meus objetivos mais significativos conhecer as finalidades do uso das Rodas de Conversa no que diz respeito à ação pedagógica na Educação Infantil, de modo que, pela análise de conteúdo das propostas, possa apontar elementos acerca dos modos de organização e regras de funcionamento das Rodas de Conversa, que são produzidas em cada momento que a Roda é convocada e colocada em funcionamento. Pretendo também indicar algumas proposições de funcionamentos e organização do momento da Roda de Conversa possível, entre professores e crianças nas salas de aula da Educação Infantil. Os resultados obtidos possibilitaram a percepção em relação às possibilidades de desenvolvimento das crianças, no que diz respeito à oralidade, autonomia, ao pensamento coletivo e crítico, o posicionamento na resolução de conflitos e tomada de decisões, além de demonstrar claramente as potencialidades e capacidades das crianças enquanto sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, através da utilização desse conteúdo-linguagem, a construção do conhecimento torna-se compartilhada, de maneira que o processo de ensino e aprendizagem constitua a partilha de (novos) e requintados significados.

Palavras-chave: Rodas de Conversa. Educação Infantil. Conteúdo-Linguagem.



## SUMÁRIO

<b>1 PALAVRAS PARA INICIAR A CONVERSA.....</b>	<b>9</b>
<b>2 LEVANTANDO A MÃO: CARACTERIZANDO A RODA .....</b>	<b>15</b>
2.1 APRENDENDO A RODA: EMERGÊNCIA E ANTECEDENTES HISTÓRICOS:.....	19
2.2 APRENDENDO A CONVERSAR: CONTRIBUIÇÕES PARA O TRABALHO DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS .....	25
<b>3 CONVERSAS METODOLÓGICAS .....</b>	<b>31</b>
<b>4 SENTAR EM RODA: ESTRUTURAS, REGRAS E MODOS DE FUNCIONAMENTO .....</b>	<b>36</b>
4.1 ALGUÉM PARA CONVERSAR: ELEMENTO FUNDAMENTAL DA RODA ...	40
4.2 REINVENTAR A RODA: REGRAS DE FUNCIONAMENTO .....	43
4.3 CONVERSAR EM RODA: FINALIDADES .....	49
4.4 ONDE COLOCAR A RODA EM FUNCIONAMENTO? .....	52
<b>5 PROPOSIÇÕES DE RODA: UMA CONVERSA TEÓRICO-PRÁTICA .....</b>	<b>55</b>
5.1 MOBILIDADE DA RODA: POSSIBILIDADES DE ESTRUTURAÇÃO ESPACIAL .....	56
5.2 CONVERSAS EM RODA: POSSIBILIDADES DE ORGANIZAÇÕES TEMPORAIS .....	58
5.3 DEMANDA EM RODA: RESSIGNIFICANDO OS DISPARADORES .....	
5.4 FORMALIDADE DAS RODAS: A RELEVÂNCIA DOS REGISTROS .....	63
<b>6 FECHANDO A RODA - FINALIZANDO A CONVERSA .....</b>	<b>66</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>69</b>

## 1 PALAVRAS PARA INICIAR A CONVERSA

A velocidade das inovações na contemporaneidade provoca profundas mudanças de interesses, tanto nos segmentos de ordem pública, quanto política, social e educacional. Nesse sentido, as intervenções e contribuições para a educação se estabelecem fortemente em uma relação de adequação e rompimento com algumas concepções e práticas tradicionais de ensino. Exemplo disso são aquelas pautadas por atividades excessivas em datas comemorativas, desconexas da realidade do aluno, cópia mecânica de pequenos textos, em que a decodificação supera a reflexão e ainda sufoca qualquer que seja o interesse de expressão do aluno.

Especialmente, os conceitos contemporâneos sobre os bebês, a infância, a aprendizagem e a educação infantil dirigem-se para a proposição de um currículo que supere a visão histórica de que o trabalho neste nível escolar restringe-se somente a atividades de prevenção e rotina, que, por sua vez, visam sanar os aspectos físicos e higiênicos, bem como alcançar a meta da socialização e preparo para o ensino fundamental. Nesse sentido, Barbosa (2006) discute acerca da questão do distanciamento nas atividades da rotina entre as ações relacionadas aos cuidados e à educação. Diante do apresentado, a autora problematiza considerações que apontam a indissociação entre o cuidar e o educar. Para ela, “(...) sob uma ação de cuidado, há um projeto educativo e (...) todas as propostas pedagógicas precisam avaliar a dimensão dos cuidados necessários para sua plena realização” (BARBOSA, 2006, p. 169).

Sendo assim, a partir das configurações atuais da sociedade, pode-se perceber que o tratamento dispensado às crianças nas creches e pré-escolas precisa ser revisto e renovado. Pois, com o passar dos anos e com a explosão da Modernidade, foi se destacando um novo perfil de criança e, por consequência, um novo perfil de ação nas instituições escolares de educação infantil precisa ser implementado. Anteriormente, as instituições possuíam um caráter eminentemente assistencial. Contudo, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), a Educação Infantil torna-se legalmente concebida e reconhecida enquanto primeira etapa da Educação Básica. Nesse sentido, tanto as instituições denominadas creches, quanto pré-escolas realizam atendimento institucional de educação e cuidado. Conforme a legislação,

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (LDB 9394/96, art. 29).

Desse modo, enquanto acadêmica concluinte de um curso de Pedagogia, através da bagagem teórica absorvida e dos estágios supervisionados obrigatórios desenvolvidos durante a graduação, desenvolvi grande interesse pelas Rodas de Conversa, por perceber o quanto as mesmas se configuram como ferramentas ímpares de construção de autonomia, subjetividade, requintando o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, diante da importância da temática no contexto da educação de crianças, tornam-se importantes trabalhos que apresentem a viabilidade do desenvolvimento de práticas diferenciadas com os alunos, de modo que as peculiaridades da Educação Infantil possam ser enfatizadas. Nesta perspectiva, objetivo com esta pesquisa conhecer as propostas e os modos de funcionamento das Rodas de Conversa utilizadas na Educação Infantil. Em outras palavras, entendendo que Roda é um conteúdo-linguagem, o que se enfoca neste trabalho é compreender quais são as propostas, modos de organização e regras de funcionamento das Rodas de Conversa utilizadas no âmbito da Educação Infantil, presentes nas pesquisas e obras analisadas.

Nesse sentido, a obra *Jardim de Infância* (Imagem 1), da artista plástica Lia Menna Barreto, serve como metáfora para questionarmos os modos como vem sendo institucionalizada a Roda de Conversa nas salas de aula de Educação Infantil. Ao observarmos a obra em questão, nos deparamos com um conjunto de onze cadeiras quebradas dispostas em círculo. Cadeiras diferentes que sinalizam a pluralidade de vozes existentes na sala de aula e que, por outro lado, operam na circunscrição do espaço e do tempo das crianças.

Imagem 1 – “Jardim de Infância”



Obra produzida pela artista plástica Lia Menna Barreto

A leitura da imagem apresentada nos proporciona uma reflexão sobre a necessária transgressão/ruptura da institucionalização da Roda de Conversa na escola. A tendência atual, no que concerne ao ensino, é de que os espaços que promovem a educação de bebês e crianças pequenas sejam vistos como locais que promovam atividades, bem como metodologias, apropriações e disposições do professor com as crianças e das crianças consigo mesmas. De maneira a contribuir com os processos de constituição de suas personalidades, em detrimento do antigo assistencialismo praticado nesses espaços. Sabe-se que em outros períodos históricos o sentimento em relação à criança e à sua infância pode ser considerado inexistente. Conforme Ariés (1981), até meados do século XVI, o espaço da educação infantil na sociedade não existia com a devida consciência e especificidade. Sendo assim, a concepção de infância, até o momento, pautava-se pela caridade, favor, acerca do abandono e da pobreza. Nesse sentido, o atendimento oferecido às crianças tornava-se precário. Considerando que nessa época ainda não se possuía um sentimento de cuidado e consciência das particularidades da criança, essa se tornava “[...] concebida como um objeto descartável, sem valor intrínseco de ser humano” (RIZZO, 2003, p. 37).

A concepção da infância como uma fase do desenvolvimento humano impõe a necessidade de mudança, a implementação de novas metodologias, novos recursos, novas ações pedagógicas, além da sanção de leis e disposições legais que assegurem a existência dessa fase e que provoquem mudanças também nas práticas cotidianas. Dessa forma, a mudança de pequenas atitudes em relação à professoralidade<sup>1</sup> do professor e a consideração dos mínimos detalhes apresentados pelos alunos, como suas colocações, pontos de vista, dúvidas e questionamentos que trazem no grupo, podem acabar com a antiga noção de que as crianças não possuem cultura, que estão nessas instituições apenas para serem cuidadas, que não se encaixam dentro de padrões estabelecidos socialmente.

No antigo modelo, a preocupação se delimitava mais ao cumprimento dos horários, se centrava nas disposições dos objetos e dos corpos, do que nas crianças em especial. As atividades que ali se efetuavam restringiam-se, na maior parte do tempo, a ações mecânicas que envolviam alimentação, higiene e preparação para o descanso. Esquecendo-se, por vezes, que as crianças são seres ativos e não meros bonecos, desconsiderando que as crianças são o foco dessas ações, necessitando, por isso, ser acolhidos e respeitados. Conforme Junqueira Filho (2011, p. 49), os profissionais da educação infantil precisam lembrar constantemente

---

<sup>1</sup> Termo utilizado por Pecoits (2012) para designar o processo de construção do ser professor, que, segundo ela, é carregado de subjetividades.

que o trabalho com crianças constitui-se um “[...] espaço e tempo de aprendizagem para e entre crianças e adultos, intermediados pelo mundo”.

A preocupação principal, em que todas as atividades e ações educacionais deveriam se pautar, principalmente as propostas de Rodas de Conversa, diz respeito à adequação das crianças em certos padrões pré-estabelecidos. As professoras falam bastante *para* as crianças, mas esquece-se de falar *com* elas. Afinal, sabemos que os professores fazem Rodas, mas que as mesmas não passam de rituais que se repetem todos os dias para marcar o tempo, escolher o ajudante, contar o número de crianças, enfim, aspectos de rotina. Entretanto, como nos apresenta Freire (1983, p.15), no momento em que a prática educativa possui a criança como um dos seus sujeitos, que constrói seu próprio processo de conhecimento, não existe dicotomia entre o cognitivo e o afetivo, mas sim uma relação dinâmica, dialógica, prazerosa de conhecer o mundo.

Quando os professores proporcionam o momento das crianças dirigirem suas ações, indicam como devem falar as primeiras palavras para o grupo, estão a todo o momento “treinando” as crianças para que se habilitem para a etapa superior, o Ensino Fundamental. Os professores conduzem a instrução como se para cada etapa de ensino fosse necessário possuir e superar determinadas “capacidades”, delimitando ainda mais as formas burocratizadas e estanques desses níveis de ensino. Ou seja, a fala espontânea, o diálogo, com utilização de sequência, argumentos, muitas vezes, é mascarado em detrimento de atividades que possuem como objetivo central a simples codificação do “ba- be -bi- bo -bu”. Segundo Ryckebusch (2011, p.19), essas características são carregadas de ranço histórico, na qual a creche configura-se como assistencialista e a pré-escola, com a utilização do prefixo ‘pré’, é associada à ideia de preparatório, a serviço do ensino fundamental.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2009), as instituições de educação infantil devem cumprir certas funções para que se tenha garantia do bem-estar das crianças e demais envolvidos, como a função social, a política e a pedagógica. Cabe às instituições de ensino o acolhimento para educação e cuidado das crianças e construção de valores, como os da solidariedade e do respeito ao bem comum, bem como o aprendizado das diferentes culturas através do convívio proporcionado na creche e preservação da autonomia de cada aluno em particular. Nota-se que esses conceitos precisam sair das legislações e permear as práticas, mudando as relações apenas de cuidado e de higiene e proporcionar momentos em que as crianças, desde pequenas, possam usufruir de seus direitos sociais e políticos. Ou seja, promover a participação e exploração da criticidade das crianças, tendo-se em vista a sua formação na cidadania, dando a devida atenção ao

brincar, como um dos fundamentos principais da educação infantil.

Torna-se relevante destacar, inclusive, que processos de listagem de bibliografias sobre o assunto “Roda de Conversa” no âmbito específico da Educação Infantil demonstraram certa insuficiência de estudos acerca do tema. Conforme o levantamento realizado por Ryckebusch (2011, p.38) em endereços eletrônicos a partir da utilização da palavra chave “roda de conversa”, não houve nenhum registro da temática em todos os endereços consultados. Ainda nesse sentido, segundo a mesma autora, ao desenvolver uma pesquisa nos 302 registros sobre Educação Infantil, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Campinas (UNICAMP), entre dissertações, teses e trabalhos de conclusão de curso, nenhuma referência ao assunto foi encontrada. No período de 2008 a 2010, das 88 teses e dissertações defendidas na mesma universidade, no Programa de Pós Graduação da Linguística Aplicada (IEL), apenas um trabalho foi desenvolvido na área da Educação Infantil, embora desenvolvesse a temática de gênero feminino e atuação docente. Da Universidade de São Paulo (USP), no sistema SIBINET, no Programa de Pós Graduação em Educação, 72 registros, entre trabalhos de mestrado e doutorado, puderam ser encontrados. Diante desses, apenas uma tese apresentava a discussão acerca do lugar da fala da criança na ação docente em educação infantil. No entanto, em momento algum, ocorreu a problematização sobre “Roda de Conversa”. Entre 2003 e 2010, não houve a publicação de nenhum trabalho sobre “Roda de Conversa” nas produções da Pós-Graduação em Educação da Universidade de Juiz de Fora (UFJF). Na área de Currículos e Programas, do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-SP, a autora encontrou um número de aproximadamente 400 teses e dissertações, que foram desenvolvidas no período de 2006 a 2009. Desse total, apenas 7 trabalhos abordavam a Educação Infantil. Entretanto, em nenhuma delas, encontrou-se alusão à temática de interesse. Na mesma universidade, no Programa de Psicologia da Educação, não há acesso online disponível para as teses e dissertações realizadas. No Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), de uma produção de 57 teses e dissertações entre 2007 e 2009, apenas uma tematizou a Educação Infantil, trabalhando sobre formação de professoras. A consulta aconteceu ainda em outras universidades, como a Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal de Londrina, entretanto, nessas as bibliotecas não estavam disponíveis.

Desse modo, o desafio que se coloca é o de ultrapassar as metodologias tradicionais de ação nas escolas de educação infantil, transformando essas escolas em lugares privilegiados de convivência e troca de saberes entre crianças e adultos, um espaço onde se busque a vida coletiva, que ultrapasse a noção de um mundo artificial, surreal, mas que valorize a

sensibilidade, a criatividade, a ludicidade, onde as crianças, professores e auxiliares tenham a possibilidade de experimentarem, aprenderem e construir relações afetivas que sejam significativas para toda a sua trajetória escolar e social.

Em virtude do apresentado, nesta pesquisa, elenco como meus objetivos mais significativos conhecer as finalidades do uso das Rodas de Conversa no que diz respeito à ação pedagógica na Educação Infantil, de modo que, pela análise de conteúdo das propostas, possa apontar elementos acerca dos modos de organização e regras de funcionamento das Rodas de Conversa que são produzidas em cada momento que a Roda é convocada e colocada em funcionamento. Procuo também indicar algumas proposições de funcionamentos e organização do momento da Roda de Conversa, possíveis entre professores e crianças nas salas de aula da Educação Infantil. Contudo, não tenho a intenção aqui de apresentar uma receita pronta, ou até mesmo um manual, de como fazer mais e melhor a Roda de Conversa. Mas sim, problematizá-la em algumas outras potencialidades, para além daquelas tradicionais que frequentemente vemos em funcionamento. Nesse sentido, reitero ainda que o que será apresentado neste trabalho configura apenas uma pequena parcela de possibilidades, afinal, tenho consciência que, por meio daquilo que aprendi e do que vou apresentar aqui, a partir da pesquisa bibliográfica, existem inúmeras maneiras de compreender, sistematizar e pôr em funcionamento Rodas de Conversa no dia-a-dia da escola infantil.

Sendo assim, para dar continuidade à nossa conversa, o trabalho está dividido em três capítulos: *Levantando a mão: Caracterizando a roda*; *Sentar em Roda: estruturas, regras e modos de funcionamento* e *Proposições de Roda: Uma Conversa Teórico-Prática*. No primeiro capítulo apresento um panorama histórico da emergência da Roda de Conversa, bem como suas caracterizações e contribuições para o trabalho da professora<sup>2</sup> de educação infantil e o desenvolvimento das crianças; no segundo capítulo, discuto as Rodas de Conversa apresentadas nas obras analisadas de maneira analítica e crítica; e, no terceiro capítulo, elenco algumas proposições diferenciadas de Roda de Conversa.

---

<sup>2</sup> Utilizarei o termo no feminino devido a grande maioria das profissionais serem mulheres.

## **2 LEVANTANDO A MÃO: CARACTERIZANDO A RODA**

A organização e encontro dos mais diversos grupos sociais em roda caracteriza uma prática comum e, muitas vezes, primordial para a coletividade dos indivíduos. Se nos propusermos um exercício de retomada desses encontros em roda, desde suas raízes históricas, certamente poderemos afirmar que se trata de um fato consideravelmente antigo nas sociedades. Esse hábito existe há vários anos, em diversas localidades do mundo, sendo utilizado com o intuito de reunir as pessoas, seja para a produção de materiais e demais atividades em conjunto, ou, ainda, para a tomada de decisões e assuntos relacionados ao interesse dos participantes.

Alguns exemplos desses encontros em roda relacionam-se aos índios e suas festas ao redor das fogueiras, as reuniões dos chefes das tribos, bem como as Rodas de Samba, Rodas de Capoeira, Rodas de Chimarrão, o Programa Roda Viva, as reuniões da Organização das Nações Unidas, entre tantas outras. Essas diferentes sistematizações de roda demonstram as diversas finalidades para que são usadas, em diferentes lugares e situações. Entretanto, apesar das especificidades de cada uma, existe sempre um sentido, regras e funcionamentos estabelecidos.

Assim, no decorrer do percurso histórico da humanidade, a Roda torna-se presente em diferentes ramos de atividade, com objetivos diversos, nas mais variadas épocas, lugares e culturas. Nesse sentido, a Roda permanece até os dias atuais, demonstrando que se efetiva enquanto produção social significativa e qualitativa.

A significação da Roda, portanto, precede os tempos da educação escolar, fazendo parte da própria história do homem, nas mais diferentes sociedades da qual pode fazer parte. Contudo, principalmente nas escolas de Educação Infantil, a metodologia denominada Roda é muito utilizada, se fazendo presente para demarcar encontros de grande relevância entre professora e alunos, ensino e aprendizagem.

Dessa forma, ao fazer referência ao assunto roda nas instituições de Educação Infantil, remete-se aqui ao termo Roda de Conversa pelo fato de caracterizar um encontro entre docentes e alunos, para conversarem acerca dos assuntos de interesse, ou daqueles que provocam curiosidade, medo, espanto, instigando as relações entre o que está sendo estudado e o que desejam conhecer e aprender. Ou ainda, como nos coloca Junqueira Filho (2005), aqueles assuntos que as crianças querem, por que precisam saber. Dessa maneira, se conhece e efetiva as regras de funcionamento da roda (BOMBASSARO, 2010), pois para falar é só



começar. “O diálogo é interminável e se prolonga à medida que os temas vão se articulando e se desenvolvendo” (WARSCHAUER, 1993, p.59).

Uma das características marcantes da roda é a abertura para o novo. E este novo a que me refiro pode tanto relacionar-se a assuntos e opiniões, quanto ao fato de aprender a estar em uma Roda de Conversa. Pois, se a função essencial da roda é o diálogo, a conversa, o bate-papo, também isso precisa e deve ser ensinado e aprendido. Ao entender conversa a partir da perspectiva de Freire (1987), compreendo-a enquanto exercício de exposição, da fala, das palavras e ainda da subjetividade de cada interlocutor. Por meio dela, pensamentos, sentimentos, concepção de mundo e de sociedade, além dos pontos de vista sobre diferentes assuntos, são expostos e podem inclusive ser impostos.

Diante do apresentado, por meio da conversa, existe a possibilidade do encontro com o outro e consigo mesmo, com o mundo, com as especificidades das relações sociais. Assim, no momento em que se organiza uma roda para conversar, regras e modos de funcionamento são compartilhados, por entre as diversas possibilidades de aceitação do outro, da autonomia, da identidade e do senso crítico da pessoa que conversa. Portanto, a roda é uma construção própria de cada grupo, que irá apresentar as regras e modos de funcionamento a partir das especificidades acionadas pelos diferentes sujeitos que a convocam e a colocam em execução. No caso da educação infantil, a Roda remete às crianças com sua professora. Ainda neste sentido, a Roda nas instituições escolares pode ser entendida, inclusive, como um conteúdo significado enquanto linguagem. Conforme Bombassaro (2010), tudo o que se produz e se realiza na escola, as conversas, funcionamentos, comemorações podem ser considerados linguagem, ou seja, conteúdos-linguagem.

Nessa perspectiva, tanto os alunos, quanto a professora, são considerados meios e objetos de aprendizagens, pois são carregados e permeados de conteúdos, cada um com suas experiências, crenças e objeções, que se fazem muito significativas no momento em que efetuam escolhas e posicionamentos, o que por si só já se configura uma situação rica e especial de aprendizagens. Essas aprendizagens promovem interações e trocas entre os pares, que perpassam a denominação do conteúdo e se fazem presentes para toda a vida.

Os conhecimentos compartilhados em uma Roda de Conversa são resultado de um trabalho conjunto, no qual as crianças são parceiras de sua educadora, sugerindo pautas, modificações e ordenações específicas e claras, para um bom andamento, tanto do projeto, quanto das aprendizagens e das intencionalidades da professora. Nesse sentido, vale ressaltar o fato de que,

não há assunto, tema, conteúdo que se recomende, que se sustente e que seja

significativo por si e em si mesmo. Que é na relação entre o sujeito e o mundo que se produz o sentido, aquilo que é significativo – a crença, a escolha, a preferência, a curiosidade -, e o seu reverso, ou seja, a falta de sentido – que insistem -, portanto, passa, a existir como significativos. (JUNQUEIRA FILHO, 2011, p.27).

É nesse viés que considero pertinente entender a Roda enquanto conteúdo-linguagem, pois, enquanto produção efetivada na sala de educação infantil, expressa a rotina e a vida do grupo. Afinal, para ser executada, a Roda precisa ser praticada na qualidade de um conteúdo-linguagem, tanto pelas crianças, quanto pela professora, em linguagens verbais e não verbais. Nesse sentido, a Roda de Conversa configura um evento de linguagem devido ao fato de possuir estruturas e regras de funcionamento próprios de cada grupo que as constitui. Assim, entendo que a Roda de Conversa é ensinada e aprendida por todos aqueles que dela participam.

Conforme Ryckebusch (2011), o desafio inicial para os alunos da educação infantil, quanto à Roda de Conversa, está na compreensão do que caracteriza tal atividade e de que forma ela age e funciona no conjunto das práticas cotidianas, desenvolvidas na instituição escolar. O segundo desafio relaciona-se com a postura de cada indivíduo que compõe a Roda de Conversa, trata-se de aprender a tomar partido da situação, ou seja, aprender a se organizar enquanto participante, que fala, escuta, interage, respeita e, a partir disso, formula entendimentos e considerações particulares.

Não obstante, poder partilhar dessas especificidades das Rodas de Conversa, tendo a oportunidade de aprender por meio delas, mostra-se extremamente relevante para a construção do conhecimento e pertencimento dessas crianças. Afinal, constitui-se consenso nas sociedades atuais o fato da língua estar diretamente ligada às questões de ideologia e poder, servindo tanto à manutenção e propagação das desigualdades sociais, quanto às condições que oportunizam modificá-las.

Nesse argumento, existe a possibilidade de reiterar que esses encontros *em* e *na* Roda de Conversa são multifacetados devido às caracterizações específicas de cada encontro e de cada agrupamento de indivíduos que os efetivam, não podendo ser previsíveis, pois, por mais que a Roda aconteça sempre no mesmo lugar, com os mesmos sujeitos e até com as mesmas pautas, uma nunca será igual à outra. O professor pode coordenar, explorar e propor a Roda de Conversa sempre da mesma maneira em sua sala de aula, entretanto, cada dia é diferente e, por consequência, toda a produção, complexidade e singularidade que acontece pode produzir diversas formulações e encaminhamentos da Roda de Conversa. Isso não configura um empecilho, pelo contrário, pode ser considerado desafiador, devido à agregação e articulação que as variações da Roda de Conversa propõem ao conjunto de participantes.

Isso implica compreender que a atuação na sala de aula não é estagnada, muito menos se constitui por meio de ideias, opiniões e argumentações prontas e acabadas, fragmentadas e perpétuas. Pelo oposto, o ensino se efetiva por meio da contradição, a qual gera embates e conflitos, em uma movimentação constante de transações de sentidos. Nesse contexto, os participantes de uma Roda de Conversa colocam em pauta para a discussão seus diversos pontos de vista, opiniões e objeções, que podem tanto encontrarem-se, quanto colidirem ou fundirem-se, na busca de uma produção partilhada ou compartilhada de novas significações e objeções (ENGESTRÖM, 1999b).

Ao refletirmos acerca do significado da palavra Roda, apreendemos que esse símbolo pode se caracterizar de forma muito diferenciada em relação às diversas finalidades para que é utilizada. Entretanto, sua essência sempre é a mesma: círculo, movimento, caracol que quando realmente aproveitada e trabalhada, induz e conduz (WARSCHAUER, 1993) à produção de conhecimento. As reflexões que podem ser produzidas na Roda de Conversa promovem a efetivação da interdisciplinaridade<sup>3</sup>, que ocorre de forma natural e espontânea, devido à construção de um conhecimento que é elaborado, alicerçado, registrado, ampliado e reconstruído conjuntamente a partir da soma de todos aqueles conhecimentos próprios que cada ser humano carrega por toda a caminhada escolar e subjetiva.

Dessa forma, a Roda de Conversa pode ser relacionada ainda ao movimento de indagação, problematização e dúvida, sendo um espaço e um lugar de ensino e aprendizagem, no qual, por meio da conversa, da interrogação, do respeito e da necessidade de ir além, a quantidade de informações transmitidas é negligenciada em detrimento do desenvolvimento global do indivíduo. Assim, aqueles aspectos que, muitas vezes, são esquecidos pelo sistema tradicional de ensino, como o afetivo, o relacional e o ético, são considerados e aproveitados enquanto aprendizagens significativas.

Atualmente, fazemos parte de uma sociedade onde a conversa se faz tão presente que se pode considerar que em nenhum momento histórico anterior se conversou tanto quanto agora (redes sociais, celulares, chat em grupo). Contudo, quando os indivíduos se encontram pessoalmente, parece acontecer um silenciamento, de certo modo até um constrangimento. O que acaba por indicar que, pelo que parece, conversamos muito sim, mas apenas se intermediados pela tecnologia. Quando os olhos se encontram, as faces ficam frente a frente, a minoria se sente realmente à vontade (BOMBASSARO, 2010).

---

<sup>3</sup> A partir de Piaget (1981, p.52), a interdisciplinaridade pode ser entendida como o “intercâmbio mútuo e integração recíproca entre várias ciências”. Desse modo, entendo interdisciplinaridade enquanto uma concepção renovada de ensino e de organização curricular, que se baseia na interdependência entre os diversos ramos do conhecimento.

Ainda assim, quando se remete às crianças, estas permanecem grande parte do tempo na escola de Educação Infantil, na creche e, quando estão em casa, na companhia de seus familiares, muitas vezes, a conversa se limita apenas a um tom prescritivo: -Vá tomar banho!, Guarde os brinquedos!, Faça o tema de casa!, Vem jantar!, Já escovou os dentes?. Nesse sentido, no mundo tecnológico e globalizado que estamos vivendo, quais são os momentos e espaços, situações e pessoas com quem essas crianças possuem a oportunidade de aprender a conversar?

Desse modo, nota-se a importância e relevância da Roda de Conversa ser entendida plenamente como um conteúdo-linguagem na Educação Infantil, para a promoção de lugares e situações para a efetivação do diálogo. Com isso, a escola precisa ser organizada e vivenciada como um dos lugares onde se aprende a conversar. Para isso surge a necessidade da promoção de situações que envolvam e possibilitem esse aprendizado. Sendo assim, a Roda de Conversa se torna grande aliada desse processo, no qual alunos e professora se tornam locutores e interlocutores mútuos.

## 2.1 APRENDENDO A RODA: EMERGÊNCIA E ANTECEDENTES HISTÓRICOS

No exercício de qualificação dos fundamentos teóricos acerca da proposta de organização de Rodas de Conversa na Escola Infantil, busca-se compreender quando, com quem e de que modo surge esta metodologia. Desse modo, ao efetuar um pequeno levantamento histórico acerca da proposição de organizar Rodas de Conversa na escola de Educação Infantil, encontro em Freinet (1975), Montessori (1987) e Froebel (2001) escritos que apresentam situações, argumentos e princípios para esse método de organização das crianças em Rodas de Conversa. Por meio das obras de Madalena Freire (1983), Rizzo (1982) e Warschauer (1993), pode-se também conhecer possibilidades diferenciadas acerca da disposição do encontro *na* e *em* Roda de Conversa.

Nesse sentido, com o intuito de situar historicamente a inclusão da Roda de Conversa no âmbito da Educação Infantil, Célestin Freinet (1988) aparece como um dos precursores desse movimento. Para ele, a Roda de Conversa era vista e entendida enquanto uma vivência que teria como objetivo promover e trabalhar com a livre-expressão. Contudo, o referido autor apresenta em sua obra aspectos ligados também ao tratamento experimental, à cooperação, à educação para o trabalho e à autonomia, que poderiam ser introduzidos e aperfeiçoados por meio da constituição e efetivação da Roda de Conversa.

Assim, com Freinet as Rodas de Conversa possuíam frequência diária e eram utilizadas e organizadas a partir de dois momentos essenciais: no início da aula, com o intuito

de promover o planejamento do dia ou até dos conteúdos e atividades que seriam desenvolvidas durante a determinada semana e ainda, no final da aula, como estratégia de fechamento da mesma, tecendo avaliações sobre a execução das tarefas realizadas. Contudo, essas características não eram fixas. Uma vez havendo a necessidade e o interesse dos alunos, a qualquer momento do dia, mesmo que no meio da aula, poderiam ser convocadas novas Rodas de Conversa para o encaminhamento de situações específicas.

Diante do exposto, partindo-se dos princípios de Freinet (1991,1998), considero pertinente destacar, inclusive, do que trata especificadamente o autor, ao referir-se ao termo “livre expressão”, pelo qual considerava importante a organização de Rodas de Conversa. No entanto, não trago um aprofundamento detalhado em relação à proposta, pois isso implicaria discutir a obra freinetiana em sua totalidade, o que acaba por fugir do escopo desta pesquisa.

Sendo assim, atenho-me ao conceito de “livre expressão”, que, conforme Freinet (1991), relaciona-se ao respeito e à valorização do modo como cada aluno em particular entende o mundo, seja por meio da linguagem oral ou ainda, de qualquer outra manifestação de linguagem que constitui suas teias de relações sociais e culturais. Ou seja, qualquer produção, como o desenho, a pintura, a escrita, a música ou outras tantas linguagens podem ser consideradas. Além do mais, o autor enfatiza o diálogo, por considerar que por meio dele o aluno tem a possibilidade de ter voz e vez, apresentar suas necessidades e contribuir para a consolidação de ações educativas condizentes com as demandas.

Do mesmo modo, para Freinet (1991), a comunicação caracteriza uma necessidade da criança, o que justifica a livre expressão na qualidade de princípio constituinte da estruturação de suas técnicas de ensino. Tal comunicação, que se efetiva por meio de diferentes linguagens, encontra na expressão verbal seu elemento primordial. Assim, segundo Freinet (1979, p.12), a livre expressão é “[...] a própria manifestação da vida”.

Em relação ao apresentado, sob a ótica do autor, a ação pedagógica pode possibilitar e apresentar oportunidades desafiadoras para que os alunos compreendam-se enquanto sujeitos partícipes e ativos do processo de ensino e aprendizagem, seja por meio da partilha de experiências, da escuta aplicada, da conversa, do diálogo, seja por meio da própria aceitação ativa dos alunos enquanto construtores de conhecimento. Com esse ponto de vista, ao trabalhar com a livre expressão, Freinet acaba rompendo, até com certa intencionalidade, a prática tradicionalmente inculcada nas instituições de ensino, onde o professor é o único e principal detentor do conhecimento, apresentando, dessa forma, a importância do reconhecimento das necessidades e potencialidades dos estudantes acerca da percepção dos fatos, na elaboração da atividade educativa.

No Brasil, a prática da Roda de Conversa de concepção freinetiana teve início em meados de 1970 e com o passar dos anos acabou obtendo oportunidade nas instituições de Educação Infantil. A influência dessa prática se consolida até os dias atuais, servindo, na maioria das vezes, para a organização da rotina de trabalhos diários. Contudo, Costa (2009) ressalta que, como acontece em várias propostas, essa também foi “readequada” ao nosso contexto, o que pode ter ocasionado alguns distanciamentos expressivos em relação ao sentido inicial proposto por Freinet.

Outra autora que trabalha a perspectiva da Roda de Conversa é Madalena Freire (1983). Em uma de suas obras, intitulada “A paixão de conhecer o mundo”, ela retrata experiências enquanto professora de crianças da educação infantil que possuíam idade entre quatro e cinco anos. A obra referida assemelha-se muito com os apontamentos realizados por Freinet em um tempo anterior, pois compreende a sala de aula enquanto espaço. Espaço tanto para a efetivação de atividades rotineiras de cunho pedagógico, como local privilegiado para a efetivação de momentos de partilha e busca de experiências. Segundo Madalena Freire (1983), a partir do relacionamento dos dois principais participantes do processo educativo (professor e alunos), tal espaço vai sendo construído, recolorido e ampliado em suas capacidades e potencialidades.

Desse modo, o espaço é visto como um retrato da ação/relação pedagógica, pois através dele, dos registros que apresenta, da sua arrumação tanto física (organização dos móveis), quanto afetiva (relações estabelecidas, modo como as vivências são compartilhadas), se conhece o perfil do educador. Assim, a própria aula é organizada por meio da efetivação de uma Roda de Conversa, na qual as crianças são consideradas e entendidas enquanto seres construtores do seu próprio conhecimento. Dessa forma, a metodologia de ensino segue a contramão das concepções educacionais que vivem a relação pedagógica enquanto mera transmissão do conhecimento, em que o aluno apenas recebe passivamente a aula depositada pelo professor.

Partindo de uma concepção de educação diferenciada, Freire (1996) defende a atuação docente enquanto instrumentalização na busca do conhecimento. Não obstante, o professor é apenas o instrumento para que algumas situações e até mesmo atividades sejam desenvolvidas de forma significativa e permeadas de interesse e curiosidade no ato de aprender-conhecer. Diante do exposto, dentro da concepção apresentada, tudo é visto como construção, processo, sendo também, produto e, por conseguinte, tudo é conteúdo. E por que não dizer conteúdo-linguagem?

Ainda nessa ênfase, Freire (1996, p. 40) apresenta algumas afirmações acerca das características do ser professor:

No exercício disciplinado de sua arte (mediado por seus instrumentos metodológicos) é que a paixão de educador é educada. Educador ensina a pensar, e enquanto ensina, sistematiza e apropria-se do seu pensar. Pensar é o eixo da aprendizagem. Para pensar e aprender tem-se que perguntar. E para perguntar é necessário existir espaço de liberdade e abertura para o prazer e o sofrimento, inerentes a todo processo de construção do conhecimento.

Nesse sentido, nota-se o quanto esse instrumento, esse conteúdo-linguagem denominado Roda de Conversa, pode contribuir para que tanto professoras quanto alunos possam compartilhar de um espaço em sala de aula, onde a pergunta, o questionamento, a afirmação e a negação sejam vistas como propulsoras da aprendizagem, de modo a serem aceitas e trabalhadas em sua totalidade. Não se trata aqui de negligenciar toda aquela gama de conteúdos, atividades e categorias determinadas para aquele nível de ensino em detrimento de conversas soltas e abstratas. Pelo contrário, não se trata de negligenciar, da mesma maneira, toda a gama cultural, social e histórica que as crianças trazem para a sala de aula, em favor de colagens de bolinhas de papel crepom em uma centopeia. Não que isso não se configure importante, pois pode até desenvolver a motricidade fina da criança, entretanto, essa habilidade pode ser trabalhada, inclusive, por meio das inquietações apresentadas pelos alunos.

Conforme Ferreira (2012, p.16), os conteúdos precisam ser vistos e entendidos nas instituições de Educação Infantil enquanto resposta e “estratégia de combate à desvalorização e descrédito do trabalho nas creches e pré-escolas, como chave principal para a assunção social desse serviço”, contribuindo para a disseminação do entendimento das escolas infantis enquanto pedagógicas, e não meramente assistencialistas. Dessa forma,

[...] a pergunta é um dos sintomas do saber. Toda pergunta revela o nível da hipótese em que se encontra o pensamento e a construção do conhecimento. Revela também a intensidade da chama do desejo, da curiosidade de vida. Ansiedades, confusões e inseguranças são constitutivas do processo de pensar e aprender. Assim como também o imaginar, o fantasiar e o sonhar. Não existe pensamento criador sem esses ingredientes. Educador ensina a pensar. Mas somente pensar não basta. Educador ensina a pensar e a agir, segundo o que se pensa quando se faz. Nessa concepção de educação, o educador é um leitor, escritor, pesquisador, que faz ciência da educação”. (FREIRE, 1996, p. 40).

Nestes termos, ressignificam-se concepções acerca do trabalho em sala de aula, de modo a se pensar algumas posturas e comportamentos utilizados nas instituições escolares. Nas Rodas de Conversas, tanto professoras quanto alunos aprendem, instrumentalizam-se e evoluem, cada um a partir das demandas próprias de construção de conhecimento. Mais do

que depositar conhecimentos e auxiliar na tarefa de codificação do conteúdo, cabe também dar suportes para que as aprendizagens sejam decodificadas e se tornem expressivas na caminhada escolar e subjetiva dos estudantes.

Dentro do conteúdo-linguagem “Rodas de Conversa”, pode-se referir ainda o trabalho de Vasconcelos (2000), resultante da tese de doutoramento da autora, na qual é apresentado o caso de Ana, a “educadora mestra” (VASCONCELOS, 2000). A interação que ocorre na sala de aula dessa professora configura o objeto norteador dos acontecimentos, que acabam se tornando aprendizagens significativas, devido à forma como são conduzidas.

Nesse sentido, a mesa, lugar em que acontecem discussões, lanches e a concretização de negociações, caracteriza-se como um amuleto da sala de aula de Ana. Essa preciosa fonte de organização e bom andamento das atividades não passa da junção de três mesas escolares, que formam a “mesa grande”. A partir dela e das ações que são propostas e efetivadas ao redor dessa mesa grande, forma-se, dia após dia, conversa após conversa, um grupo de crianças que participam e aprendem a discutir, conversam interagem e através da resolução dos problemas, desenvolvem-se para o domínio de práticas cotidianas de cidadania e respeito ao próximo. Dessa forma, os alunos desenvolvem habilidades e competências, que nessa fase da vida se tornam ainda mais pertinentes e importantes do que a busca excessiva pela leitura e a escrita. Afinal, nesse nível de ensino, o desenvolvimento com vistas ao humano, social e intelectual da criança, se torna muito expressivo, para que se tenha no futuro pessoas mais comprometidas, justas e compreensíveis nas atividades que realizam.

Para Ana, estas conversas são uma forma de educar. Uma conversa torna-se numa interação que envolve os membros da Mesa Grande e, portanto, tudo o que lá acontece é importante. [...] Enquanto as crianças e ela própria conversam, estão a dar sentido ao mundo, a reconstruir o mundo em conjunto (VASCONCELOS, 2000, p.154).

Dessa forma, o conhecimento da prática educativa de Ana denota a existência de uma mediação da professora, sem que, no entanto, ocorra o desprestígio das crianças. A concepção de aprendizagem que fundamenta suas aulas não se relaciona a exposições exageradas por parte da professora, tampouco configura um trabalho que deixa os alunos à mercê de seus próprios anseios. Pelo contrário, o ensino e a aprendizagem são desfrutados pelos dois segmentos envolvidos no processo: professora e alunos. Ao abrir possibilidades e caminhos para que os estudantes possam de maneira autônoma realizar algumas descobertas e vivências, a educadora consegue assumir um papel de liderança, no qual controlar os acontecimentos e orientar ou até mesmo moderar as conversas se torna parte fundante do trabalho educativo. Sendo assim, conforme Vasconcellos (2000), é por meio da argumentação e da negociação



que um grupo, uma comunidade se constitui e se torna democrática. Contudo, tais aspectos também precisam ser constantemente argumentados e, inclusive, negociados. E, para isso, a base do processo se encontra na linguagem e na conversação.

Ainda assim, Warschauer (1993), aluna de Madalena Freire, apresenta em algumas de suas obras novos caminhos para a construção de conhecimento. Pode-se destacar dentre elas “A Roda e o Registro”, que trata sobre espaços e tempos na sala de aula e ainda “Rodas em Rede” (2001), abordando oportunidades formativas na escola e fora dela.

Nesse sentido, levando-se em consideração a diversidade de cada indivíduo de determinado grupo e, ainda, as diferentes possibilidades de aprendizado e de troca de experiências que podem ser efetivas no encontro e debate em Roda, nota-se que o professor pode e precisa desempenhar papel fundamental nesse processo. Em consonância com esse aspecto, Warschauer (1993) apresenta que,

[...] uma característica do que estou aqui denominando de Roda é a de reunir indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica. São, às vezes, atravessados pelos diferentes significados que um tema desperta em cada participante. Este momento significa estar ainda na periferia de uma espiral onde as diferenças individuais e as subjetividades excedem as aproximações. A constância dos encontros propicia um maior entrelaçamento dos significados individuais, a interação aumenta e criam-se significados comuns, às vezes até uma linguagem própria. Sinto este momento como a fecundação geradora de vida. Do encontro, nasce o ovo. Das intersubjetividades nasce o grupo (WARSCHAUER, 1993, p.46).

Desse modo, assim como as possibilidades de criação e recriação podem ser infinitas, tendo-se em vista a diversidade de um grupo, também os conflitos podem ocorrer de forma mais expressiva. Com isso, devido ao fato de sermos diferentes uns dos outros, a resolução de conflitos precisa acontecer por meio da efetivação de acordos e combinados. Cabe ao professor, portanto, dosagem extra de técnicas e procedimentos que visam saber equacionar tais aspectos, de maneira que isso não seja empecilho para a construção de saberes compartilhados através da interação de pares.

A partir das narrativas apresentadas, Warschauer (1993) evidencia que, por meio da metodologia da Roda de Conversa, constroem-se caminhos para o aprendizado de aspectos ligados à tônica da convivência, bem como construção de conhecimentos de forma integradora e global, que, desse modo, acabam possuindo sentido e noção de pertencimento aos alunos. Devido ao fato dos mesmos estarem tomando conta do próprio processo de ensino e aprendizagem, tornando-se entusiasmados pelo prazer de aprender e saber.

Ainda em relação à caracterização de Rodas de Conversa, Warschauer (2001) apresenta outro aspecto desafiador e problematizador: a implementação da Roda de Conversa

não somente *dos* alunos e *entre* os alunos, mas também *dos* professores e *entre* os diversos professores que constituem o corpo docente de uma instituição escolar. Por mais que os espaços e tempos na escola sejam diferenciados e, na maioria das vezes, não prestigiem a troca de experiências e a reflexão compartilhada, a implementação da Roda de Conversa se caracterizaria um suporte para a troca de experiências e saberes, o que contribuiria significativamente na construção do trabalho do professor. Desse modo,

[...] se uma Roda já é uma rede de interações entre seus participantes, a inter-relação entre várias Rodas, pela existência de membros em comum, estabelece uma rede ainda mais complexa, cuja estrutura pode ser organizada constantemente porque está aberta a transformações, fruto das interações externas e internas. Essa rede não é uma estrutura cristalizada, mas representa um processo, uma jornada. Motivo pelo qual para falar dela é preciso contar sua história, narrar sua vida (WARSCHAUER, 2001, p.300).

Nesse sentido, por meio dessa inter-relação entre as diversas rodas, a promoção de aprendizagens ainda mais específicas e requintadas torna-se ainda mais evidente, tendo-se em vista a promoção de redes mais complexas, onde as conversas e aprendizados acontecem de forma ainda mais pluralizada, entre os diversos atores envolvidos no processo.

## 2.2 APRENDENDO A CONVERSAR: CONTRIBUIÇÕES PARA O TRABALHO DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

As instituições de Educação Infantil constituem-se espaços e momentos que são por excelência ricos e permeados por acontecimentos e possibilidades de socialização. Assim, quando devidamente aproveitadas, essas características das instituições de Educação Infantil enriquecem o processo de ensino e aprendizagem, tornando-se, assim, um campo privilegiado da experiência educativa.

Entretanto, muitas vezes, o currículo e as atividades desenvolvidas nas escolas de Educação Infantil pautam-se somente no calendário de eventos e na preocupação excessiva com datas comemorativas e, ainda, com os aspectos ligados à tônica do cuidado e do assistencialismo. Assim, o planejamento organiza-se tentando contemplar características do calendário religioso, civil, comercial, além de aspectos higiênicos e alimentares, negligenciando algumas especificidades importantes e necessárias para que o processo de ensino e aprendizagem das crianças se consolide de maneira eficaz e comprometida. Conforme Ruberti (2012), a tarefa dos conteúdos, e, por consequência, da professora é oferecer subsídios, mostrar para as crianças a gama de diversidade existente no mundo. Para isso, deve-se trabalhar e problematizar os diferentes modos de viver, de pensar e, até mesmo,

de celebrar datas comemorativas, datas essas que, em geral, ganham espaço tão importante nas instituições escolares.

Não é possível negligenciar que tais festividades e cuidados são pertinentes e compatíveis com as demandas das crianças dessa faixa etária, contudo, essas práticas não podem e não devem conformar o dia-a-dia dos alunos da Educação Infantil. Torna-se relevante saber equacionar e discernir entre a quantidade e pertinência dessas atividades, por meio de muito estudo, reflexão e atenção quanto aos alunos, para optar pela melhor forma de propor, executar e obter êxito nesse planejamento.

Diante do exposto, um dos principais desafios das escolas de Educação Infantil refere-se à garantia de manutenção do compromisso com a infância da criança, na organização da vida prática e cotidiana do aluno, seja por meio da participação democrática das crianças, no espaço e nos planejamentos, ou ainda, por meio de atitudes éticas e comprometidas. Assim, torna-se de extrema relevância que, tanto as práticas, quanto os espaços da sala de aula, possam ser organizados por meio de definições pedagógicas claras, que sejam pautadas e embasadas em especificidades relacionadas ao cuidado, mas respeitando e incluindo a própria característica das crianças, por meio da ludicidade, da brincadeira, da descoberta, da fala, da escuta e do aprendizado significativo. Afinal, segundo Bruner (1986, p. 129), “todos os assuntos podem ser ensinados às crianças em qualquer idade de uma forma que seja honesta”.

Sendo assim, a Roda de Conversa caracteriza-se como uma das várias situações que acontecem com determinada assiduidade na maioria das instituições de Educação Infantil, construindo o dia-a-dia, bem como a rotina de trabalhos e atividades desenvolvidas pelas crianças e professoras. Desse modo, quando entendo a Roda de Conversa como um conteúdo-linguagem específico que, ao promover o encontro na Roda de Conversa, alunos e docentes, constroem suas próprias regras e funções, de maneira que, independente da finalidade de sua aplicação, aconteça aprendizado e partilha de saberes e experiências. Nesse sentido, o encontro na Roda de Conversa configura um momento significativo devido às diversas oportunidades e possibilidades que promove (ou pode promover) e provoca (ou pode provocar) naqueles que dele fazem parte.

Torna-se significativo esclarecer, portanto, que, por mais que a Roda de Conversa não priorize efetivamente a conversa enquanto um de seus objetivos centrais, mesmo que ela caracterize um encontro linear, de aspecto prescritivo, seja para a realização da chamada, apresentação da rotina do dia ou escolha do ajudante, ainda assim ela pode ser entendida como um conteúdo, podendo ser lida na qualidade de linguagem, pelo fato de apresentar, ensinar uma maneira de organização, funcionamento de determinadas ações. Entretanto, tal

metodologia é utilizada por vários profissionais apenas no seu sentido mais restrito e funcional (realização da chamada, apresentação da rotina, p. ex.) (PETRY, 2009), negligenciando as demais caracterizações possíveis para a organização de Rodas de Conversa na sala de aula.

Como pode ser percebido no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), a linguagem “Roda de Conversa” é considerada uma estratégia referente ao ensino da linguagem oral, que tem por objetivo promover a conversa espontânea, o diálogo e a escuta. Todavia, muitas vezes, essa preposição inicial da dinâmica discursiva é caracterizada apenas pela fala da professora, o que pode ser considerado um monólogo. Desse modo, o referencial define a Roda de Conversa como,

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

Assim sendo, as sugestões apresentadas elucidam apenas algumas das inúmeras possibilidades de realizações de Rodas de Conversa. Apesar de caracterizar um avanço em relação às posições defendidas no documento, se comparadas ao cenário educacional da maioria das escolas de Educação Infantil, o entendimento sobre a Roda de Conversa ainda necessita determinados aprofundamentos em certas questões, como às referentes à concepção de linguagem que defende, pois não é esclarecida a filiação epistemológica de tal concepção, abrindo a possibilidade de interpretação por meio do senso comum. Além disso, conforme sinaliza Costa (2009), o documento acaba por transmitir equivocadamente a ideia do ensino da linguagem oral apenas com a funcionalidade do atendimento às necessidades comunicativas, o que acaba reduzindo o significado desse processo de ensino e aprendizagem, enfatizando o aspecto instrumental somente, ou seja, uma metodologia com fim específico, que acaba em si mesma.

Desse modo, se a capacidade da criança de estabelecer relações e posicionar-se diante dos fatos, impondo-se como sujeito da linguagem, for desconsiderada, inclusive no contexto da sala de aula, mais especificamente na Roda de Conversa, teremos a aceitação do ensino e aprendizagem enquanto um monólogo, ou seja, construído apenas pela ótica de um dos segmentos envolvidos, nesse caso, o adulto, professor. Essa univocidade dentro da sala de

aula acarreta uma ação curricular oculta de uma professora que não acredita na partilha de conhecimentos, muito menos na co-construção de significados entre o grupo (professora e alunos). Não obstante, no momento em que a criança é negligenciada como sujeito da linguagem, seu silenciamento torna-se conformativo. Assim, a Roda de Conversa pode acabar se transformando apenas em uma metodologia rotineira, previsível, sem objetivos e significados específicos, ou na concepção de Ryckebusch (2011), que faz uma severa crítica relacionada aos aspectos mencionados, acaba promovendo uma educação domesticadora.

No entanto, o que se acredita e defende-se aqui em relação às proposições de Roda de Conversa contrapõe-se a essa visão reducionista de educação enquanto domesticação. Como defende Freire (1994), busca-se a efetivação de uma educação problematizadora, que se organize através do questionamento, da busca de soluções de um problema colocado *no e pelo* grupo. Assim, a partir dessa busca de soluções para uma situação específica, as crianças assumem um papel de responsabilidade, tanto pelo processo de aprendizagem, quanto pela aceitação do outro e de suas potencialidades e capacidades.

A Roda de Conversa apresenta-se significativa se lembrado um de seus aspectos principais: o diálogo. Afinal, é por meio dele que se consolidam as experiências nos processos educativos. Sendo assim, pautando-se em Freire (1994), Ângelo (2006) define o diálogo enquanto um pensar crítico, que liberta e constitui-se como a base fundante do processo de formação. Segundo o autor, através da dialogicidade constante, os alunos possuem a oportunidade de entenderem o mundo que os cerca, conversando, entendendo, debatendo, decodificando e ainda, intervindo nele a partir do intuito de transformá-lo.

Diante do exposto, partir dos conhecimentos e inquietações dos alunos, suas demandas e ponderações, para encadear situações de aprendizagem, por meio do uso do diálogo e da Roda de Conversa significa respeitar o aluno como sujeito em sua prática educativa. Ou, ainda mais, poder tomar conhecimento do quanto é “rico o pensamento infantil, de como as crianças compreendem e relacionam acontecimentos, utilizando-se de explicações simbólicas para resolverem dúvidas e de como são habilidosos e criativos para enfrentarem e resolverem situações conflituosas”, auxiliará no reconhecimento do aluno como indivíduo (KRAMER,1993, p.47).

Por meio da conversa aberta em que a aula pode ser estruturada, percebe-se que o papel do educador é de mediador, e não apenas de administrador. Segundo Leontiev (1978), o conceito de mediação envolve toda e qualquer atividade do ser humano, por elas serem mediadas por artefatos internos e externos criados pelo homem e que influenciam, inclusive, seu comportamento. Dessa forma, as atividades humanas podem constituir signos, linguagens,

instrumentos, técnicas e estão, na maioria das vezes, ligadas aos processos sociais, culturais e históricos. Nesse enfoque, a mediação é vista enquanto práxis, ou seja, a união teórica articulada à prática, enfim, a operação envolvida na ação.

Dessa maneira, por meio da Roda de Conversa, a aula pode se tornar, em sentido amplo, resultado da ação conjunta de todos os envolvidos no processo educativo, transformando-a em um momento prazeroso, em que o conteúdo passa a ter condição valorativa, inclusive, nas relações pessoais, emocionais, étnicas, religiosas e regionais. Nesse sentido, as crianças acabam compreendendo que não é somente a professora que detém o saber, mas que seus pais, responsáveis, vizinhos, conhecidos também possuem grandes ensinamentos que podem, e devem, vir até a escola, para que aconteça essa constante, saudável e necessária troca de conhecimentos entre comunidade e escola.

Afinal, nas instituições escolares não são apenas as crianças, os alunos que se desenvolvem e aprendem. Pelo contrário, todos, tanto professores quanto estudantes, constroem conhecimentos. E nesse processo, permeados por dúvidas e dificuldades, fazem progressos e ressignificam suas formas de ação, pautando-se na busca dos objetivos e metas traçados (KRAMER, 1993).

A partir do momento em que o professor percebe que a angústia de conhecer o mundo pode ser o objeto norteador de suas aulas e que a consideração da criança no processo de ensino e de aprendizagem é essencial, ele tem a oportunidade de se efetivar plenamente um profissional da educação, pois, enfim, compreende que as crianças da Educação Infantil estão ali para brincarem, serem cuidadas, educadas, mas, acima de tudo, para contribuírem na construção do conhecimento.

Sendo assim, o professor poderá promover um ensino inovador no qual, o conhecimento social e cultural que a criança carrega, dos mais diversos contextos que interage, é socializado, respeitado e, além disso, aproveitado, transformando, dessa maneira, aquela noção arcaica e tradicionalista de que o conhecimento é algo pronto, imutável, sendo dever da escola doá-lo ao seu educandário. O papel e dever da escola, do professor e de todos os envolvidos no processo educativo, pelo contrário, é o de promover e dar condições para que as crianças se apropriem e elaborem conhecimentos, que se tornem significativos durante toda a sua caminhada escolar e subjetiva.

Desse modo, as Rodas de Conversa podem promover diversas contribuições para o trabalho da professora de Educação Infantil e o desenvolvimento das crianças, pois, por meio dela, professores e alunos compartilham da possibilidade de construir conjuntamente uma trajetória de aprendizado e aprimoramento do senso crítico e criativo.

O ensino e aprendizagem constituem-se processos que implicam movimento, atividade, dinamismo. Dessa forma, trata-se de um e ir e vir contínuo, em que o aprender também se ensina e, ao ensinar, também se aprende (OLIVEIRA, 2006). Nesse sentido, conhecer e promover espaços para o desenvolvimento de Rodas de Conversa em sala de aula implica uma concepção e procedimento de ensino e aprendizagem que se fundamente no reconhecimento de tal estratégia enquanto práxis facilitadora do processo de construção do conhecimento.

Muitas vezes, um dos limites enfrentados pelos professores encontra-se na pretensão de trabalhar os conteúdos de maneira criativa e significativa, sem confrontar-se com a estrutura curricular estabelecida pela escola, ou ainda, pelas normativas e políticas públicas vigentes no sistema educacional. Contudo, tais especificidades formais dos conteúdos que precisam ser trabalhados em cada modalidade de ensino não podem ser consideradas empecilhos para a criatividade e intencionalidades do professor.

Em detrimento disso, os conteúdos podem e devem ser vistos apenas como suporte para a compreensão de determinada matéria. Nesse caso, existe a possibilidade de construir os conhecimentos em sala de aula com significado para os alunos, pois, quando se discute um assunto, através do debate, da aceitação e da construção de aprendizagem, este é internalizado e compreendido, diferentemente de quando é apenas depositado e codificado pelas crianças, que no mais tardar irão desmerecer ou esquecer tal informação. “Por isso, um ensino calcado sobre a memorização mecânica tende a não produzir aprendizagem alguma” (WARSCHAUER, 1993, p.34). Sendo assim, defendo que, quando a Roda consegue ser criada e efetivada por meio da interlocução, da construção mútua, ela passa a se caracterizar um desejo do grupo como um todo, do docente e das crianças que dela fazem parte, exatamente porque, desse modo, ela acaba fazendo sentido para seus participantes.

### 3 CONVERSAS METODOLÓGICAS

A construção e produção de conhecimento não configura um feito isolado. Trata-se de uma composição conjunta e coletiva da comunidade científica, um procedimento contínuo de busca. Essas buscas, por sua vez, quando elucidadas, compõem, o leque de estudo acerca do tema. Grande parte do conhecimento humano pode ser evidenciado e acessado em livros ou demais impressos, que normalmente encontram-se em qualquer biblioteca.

Nesse sentido, visando o desenvolvimento da pesquisa em destaque, utilizou-se levantamento bibliográfico da literatura especializada, baseado em livros e pesquisas sobre o tema, tendo-se em vista que a pesquisa bibliográfica possui como um de seus objetivos centrais encontrar determinadas respostas aos problemas previamente formulados. Com isso, o recurso utilizado foi a consulta e análise dos documentos bibliográficos (CERVO; BREVIAN; DA SILVA, 2007).

Dessa forma, a primeira etapa desse processo se constituiu por meio do reconhecimento das publicações acerca do assunto. Para melhor organizá-los, os distribui em tabelas de análise, a saber: Tabela 1 – Livros; Tabela 2 – Artigos/Pesquisas.

**TABELA 1 - Livros**

<b>OBRA</b>	<b>AUTOR</b>
A paixão de conhecer o mundo (1983)	Madalena Freire
A Roda e o Registro (1993)	Cecília Warschauer
Rodas em Rede (2001)	Cecília Warschauer
Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana (2000)	Teresa Maria Sena Vasconcelos
Interdisciplinaridade na pré-escola (1994)	Gabriel de Andrade Junqueira Filho
Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias nas escolas (2007)	Luciene Regina Paulino Tognetta Telma Pileggi Vinha

Fonte: Próprio Autor



**TABELA 2- Artigos/Pesquisas**

<b>OBRA</b>	<b>AUTOR</b>
A Roda na Escola Infantil: Aprendendo a Roda aprendendo a conversar (2010)	Maria Cláudia Bombassaro
A Roda de Conversa na Educação Infantil: uma abordagem crítico-colaborativa na produção do conhecimento (2011)	Claudia Gil Ryckebusch
Rodas de conversa na educação infantil: as vozes infantis em uma análise bakhtiniana (2011)	Viviane Maria Alessi
A roda de conversa e a assembleia de crianças: a palavra líquida e a escola de educação infantil (2009)	Leny Magalhães Mrech; Monica Rahme

Fonte: Próprio Autor

Esse levantamento bibliográfico em relação às diversas abordagens da Roda de Conversa contribuiu para o entendimento e maior conhecimento em relação a esse conteúdo, possibilitando o desenvolvimento da segunda etapa do processo. Etapa essa que contou com a análise das Rodas de Conversa que aparecem nos livros, das regras e dos modos de funcionamento das mesmas. Para tanto, foram efetivadas análises acerca das Rodas de Conversa transcritas no material. A partir das análises realizadas, as Rodas de Conversa podem ser entendidas e abordadas enquanto um conteúdo-linguagem, aspectos esses apresentados e debatidos qualificadamente na pesquisa de Bombassaro (2010).

O processo de análise dos aspectos presentes nas Rodas de Conversa das obras selecionadas consistiu na sistematização dos dados obtidos, a partir da ótica da análise de conteúdo, que se caracteriza como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 2009, p.33). Dentre os domínios possíveis da aplicação da análise de conteúdo o suporte oral se caracteriza presente. Assim, quando existe um número significativo de pessoas implicados na comunicação, constituindo um grupo restrito, pode-se aplicar a análise, entre outras coisas, nas conversas de qualquer natureza, realizadas pelo grupo. Especificamente, por meio da análise categorial, levei em consideração a totalidade de um texto, passando o mesmo pelo crivo da classificação e do recenseamento, buscando compreender e perceber a frequência de presença (ou ausência) de itens de sentido (BARDIN, 2009).

Dessa forma, através do levantamento da literatura especializada, a partir de Freire (1983) foi possível tomar conhecimento das diversas possibilidades de construção e efetivação de encontros em Rodas de Conversa, por meio do relato das experiências apresentadas pela autora enquanto professora de crianças da educação infantil. Denotando o quanto o trabalho com as mesmas pode sim, ser realizado de modo comprometido, contribuindo de maneira significativa na construção de conhecimento.

Aproveitando uma situação na “roda”, onde algumas crianças brincavam de repetir o que o outro falava, lancei a idéia de JOGRAL. Pedi que escrevessem o que estavam falando: - AÉÉ... AÉÉ... AÉÉ... – e lessem todos juntos. No final, com olhos desmanchando-se num riso de surpresa e alegria: - *Como é o nome disso?* Um jogral. Querem ler no dicionário o que significa: E assim nasceu nosso jogral. No dia seguinte, um livro de rimas na “roda”, e desde então separamos um tempo para o ensaio do jogral: - *Pedro Pereira Pinto, Pobre, Pintor, Português, Pintava Portas, Paredes, Painéis, com seus pincéis...* (FREIRE, 1983, p. 83).

Assim, percebe-se que as Rodas de Conversa, além de sediarem espaços de conversa e troca de experiências, acabam possibilitando ao docente, a partir das inquietações e buscas dos próprios alunos, que o planejamento das aulas se organize de maneira dinâmica, sem, no entanto, precisarem ser caracterizadas enquanto matérias estanques e permeadas de conceituações técnicas. As crianças aprendem e internalizam o conhecimento, no qual são, também, produtoras e coautoras em seu processo de construção e assimilação. Conforme Gaulke (2013), trata-se da expressão máxima do *protagonismo compartilhado*.

Ainda nesse sentido, a prática educativa de Ana, abordada por Vasconcelos (2000), demonstra através das atividades cotidianas, o quanto, a conversa pode e deve servir de objeto norteador de qualquer ação pedagógica. Por meio do diálogo, as aulas se tornavam interessantes e partilhadas tanto pela professora, quanto pelos alunos.

*Joana O.* [Lembra-nos que o Fábio tinha trazido a tartaruginha de casa]: Devíamos fazer-lhe o funeral. *Ana*: O que é um funeral? *Filipa*: É para pôr flores. *Francisco*: A tartaruga ficou esmagada debaixo da rocha. *Filipa*: No dia do fogo, a tartaruga foi salva pela minha mãe [lembra ela] (VASCONCELOS, 2000, p. 102).

Conforme destacado, nota-se claramente que a “mesa grande”, local onde acontecem todos os trabalhos e discussões, pode ser considerada, sem qualquer dúvida, uma Roda de Conversa em seu sentido literal. Em nenhum momento os pensamentos, falas e impressões das crianças foram barrados ou interrompidos. Pelo contrário, tudo aquilo que surgia na roda era aproveitado pela professora para ser ainda mais problematizado, reflexionado e gerar, dessa forma, aprendizagens ainda mais significativas. Essas cenas elucidam eficazmente aquilo que Gaulke (2013) considerou enquanto *Triângulo Pedagógico*, pois demonstra como ocorre a relação professor-aluno-conhecimento.

Em relação às obras de Cecília Warschauer (1993; 2001), uma das características principais acerca das rodas, se caracteriza as diferentes possibilidades de aprendizado e troca de experiências que podem ser efetivadas nesse encontro, tendo em vista a diversidade do grupo, das opiniões e constituições.

Junqueira Filho (1994), por sua vez, apresenta um projeto pedagógico-educacional para a Pré-Escola, que considera a multiplicidade e complexidade de culturas, que por ventura possam interagir no espaço escolar. Segundo o autor, o mais relevante refere-se às possibilidades de relações que se estabelecem em sala de aula e a determinada identificação, compreensão e valorizações dos mais diversos interesses e conhecimentos apresentados e trazidos pelos alunos. Assim, os processos de produção e significação de conhecimentos seriam considerados em detrimento da mera e simples transmissão passiva de conteúdos.

Na obra de Tognetta e Vinha (2007), as autoras apresentam a relevância do trabalho com a autonomia dos alunos, por meio da constituição de regras e implantação de assembleias. Segundo as autoras, por meio da efetivação de assembleias comprometidas e com objetivos claros, a instituição escolar estaria iniciando um processo democrático de ensino em detrimento daqueles procedimentos que de alguma forma ainda legitimam o autoritarismo e burocratização em sala de aula.

Quanto a Ryckebusch (2011), a partir de sua tese de doutorado, pode-se compreender, de forma crítica, como se organiza a relação do discurso dos alunos e da professora em uma sala de educação infantil, quando se trata da atividade Roda de Conversa, como as crianças conseguem se apropriar desse momento, participando ativamente e inteiramente. Além do mais, nota-se o quanto as crianças são influenciadas positivamente, implicando no processo de construção e produção compartilhada do conhecimento.

Alessi (2011) analisa as vozes infantis, embasando-se nas ideias debatidas pelo Círculo de Bakhtin. Desse modo, ao apresentar alguns fragmentos de Rodas de Conversa de crianças com idades entre quatro e cinco anos, de instituições de educação infantil, acaba propiciando determinadas reflexões que contribuem entendimento tanto acerca das crianças, quanto de questões ligadas à linguagem na educação infantil.

As autoras Mrech e Rahme (2009) discutem, dentre outros aspectos, determinados impasses contemporâneos da Educação Infantil no Brasil, sob a ótica de um projeto de Psicanálise e Educação Inclusiva desenvolvido em uma escola de Educação Infantil. Para tanto, trabalharam com a metodologia de Conversação e teorizações sobre a palavra líquida, estabelecida pelo autor Jacques-Alain Miller (2005).

Não obstante, a pesquisa contou ainda com uma terceira etapa, que se refere a um trabalho de proposição de Rodas de Conversa na Educação Infantil, no qual são demonstradas algumas possibilidades do desenvolvimento de Rodas de Conversa com as crianças, apresentando determinadas especificidades relacionadas ao tema. Tais especificidades versam em torno de ideias de pautas, modo de sistematizar os relatos do cotidiano, bem como pensar, ordenar e expor ideias, opiniões em relação ao assunto em questão. Organização de Rodas de Conversa iniciais, considerando aspectos ligados ao aprendizado de conversar *na* e *em* roda, tendo em vista o respeito à fala dos colegas e a interação com os mesmos. Da mesma maneira que Rodas Oportunas e Rodas Finais, avaliação do dia, resolução de algum conflito, levantamento dos assuntos que serão trabalhados na próxima aula, além de rituais, que podem ser criados e desenvolvidos nesse segmento, tais como, música específica para sinalizar o momento da roda, uma história, uma brincadeira ou ainda, objeto ou espaço da sala de aula que seja significativo para as crianças e até escolhido por elas.

Desse modo, portanto, a elucidação de Rodas de Conversa na sala de aula é um processo contínuo e permanente de investigação, senso de oportunidade e organização. Ela demanda tempo para o planejamento, para a avaliação da prática e para o registro, o qual contribui eficazmente para a tomada de decisões acerca das próximas Rodas de Conversa, com base naquilo que pode ser vivenciado e registrado sobre as ideias e necessidades das crianças, em relação à escolha de um tema que se configure interessante e pertinente para a turma.

#### 4 SENTAR EM RODA: ESTRUTURAS, REGRAS E MODOS DE FUNCIONAMENTO

Professora: Ouçam a ideia do Antônio.  
 Antônio: - A gente não pode juntar as flores com diferentes alimentos do mundo? Podem existir flores que a gente come!  
 Consuelo: - É, couve-flor se come!  
 Professora: - A gente já comeu.  
 Crianças apresentam empolgação e começam a dizer algumas flores que come.  
 Antônio: - Mas então?  
 Professora: - Couve-flor, brócolis. O grupo acolhe esta idéia?  
 Crianças: - Sim.  
 (BOMBASSARO, 2010, p. 77)

No momento em que uma criança inicia sua trajetória escolar, gradativamente, devido à passagem dos dias, da rotina e do convívio no ambiente, ela compreende e absorve os funcionamentos da escola, bem como o modo como cada funcionamento se adapta segundo as inúmeras situações que fazem parte do dia-a-dia do espaço da escola ou que acabam surgindo e que resultam por colocá-la em funcionamento.

Nesse sentido, o desenvolvimento da Roda de Conversa se caracteriza por ser uma situação que ocorre com certa regularidade, na grande maioria das escolas de Educação Infantil, organizando ou até mesmo sistematizando a ação pedagógica das professoras com a turma de crianças. Contudo, em grande parte das oportunidades, esse momento é utilizado apenas com o intuito de “hora da novidade”, não explorando, ou até mesmo, considerando insignificativo aquelas palavras ditas na Roda de Conversa, na busca incessante de passar a vez para o próximo participante “contar” o que fez no final de semana ou no dia anterior.

Tal exemplificação, conforme Cruz (2008), revela a postura dominante que impera comumente, apesar da passagem de diversos anos, diante do que as crianças podem ou até mesmo devem expressar. Conforme a autora, se nos propusermos uma análise mais detalhada da palavra *infante*, em seu significado etimológico, obteremos interpretações próximas à “aquele que não fala”. Sendo assim, através das construções sociais e históricas baseadas no conceito, pode-se perceber determinados equívocos, que acabaram contribuindo, em certa escala, em limitadas práticas tradicionais ainda aplicadas atualmente.

Todavia, também com o passar dos anos e as transformações ocorridas nas relações econômicas e de classe, alguns paradigmas estão sendo colocados em questão. Sendo assim, até mesmo a infância e a criança passam a receber uma atenção mais especializada e, por consequência, começa-se a tratar e educar as crianças de uma forma diferenciada.

Nos dias atuais, aquelas antigas concepções já mencionadas, relacionadas às crianças pequenas e que se constituem tão prejudiciais, tanto para o desenvolvimento das mesmas,

quanto para a qualidade dos sistemas educacionais, convivem de maneira simultânea com outras que começam a entender a criança enquanto uma “pessoa completa, competente, curiosa e criativa, com direito a ser ouvida e entendida nas suas necessidades específicas” (CRUZ, 2008, p. 12).

Esses novos conhecimentos consideram o modo como as crianças aprendem e desenvolvem-se e, dessa forma, por meio da compreensão, das críticas e entendimentos relacionados ao tema, ampliam-se e enriquecem-se as abordagens do conceito de criança. Afinal, as diversas potencialidades e peculiaridades das crianças são respeitadas e incentivadas. Nesse sentido, procurar maneiras de ouvi-las, de modo a explorar as suas múltiplas linguagens, possui como pressuposto a convicção de que as mesmas possuem o que dizer e o desejo de compreender o ponto de vista delas.

Diante do exposto, conforme a ideia fundamental das teorias sociológicas da “reprodução interpretativa”, a criança não pode ser vista somente enquanto reprodutora, mas, também, construtora de cultura (CRUZ, 2008). Não obstante, tal afirmação acaba por estimular e inculcar o desejo, a vontade de participar dessa perspectiva, conhecer seus pontos de vista.

Problematizando isso, a questão que me acompanha e desafia, caracterizando-se o objeto norteador dessa conversa, relaciona-se a quais são as propostas, modos de organização e regras de funcionamento das Rodas de Conversa, utilizadas no âmbito da Educação Infantil, presentes nas pesquisas e obras analisadas. Em outras palavras, quais são as estruturas e regras de funcionamento que são postas em ação e que, por consequência, colocam a Roda de Conversa em funcionamento, possibilitando aos seus participantes a produção de conhecimento, tanto acerca da Roda de Conversa, como de qualquer outro assunto?

Nas obras nas quais se realizou a pesquisa bibliográfica, pode-se perceber que existe uma compreensão relacionada à Roda de Conversa que, de alguma forma ou de outra, foi instituída, construída entre as crianças e suas professoras. Talvez, devido à rotina, ordenação da própria instituição escolar ou até mesmo, observação das crianças, ocorreu a organização e adequação de cada Roda de Conversa. Ou seja, no momento em que crianças e professora se organizam em Roda, ambas aprendem a estrutura e as regras particulares de funcionamento desta, por meio da maneira que, unidas, a colocam em ação, independentemente de quais sejam os objetivos e intencionalidades da mesma.

Sendo assim, essas estruturas e regras de funcionamento da Roda de Conversa são os modos, objetos, lugares, estratégias, das quais alunos e professoras utilizam para aprenderem a Roda de Conversa e sobre a Roda de Conversa. Em outros termos, a estrutura e as regras de

funcionamento que são acionadas, que colocam a Roda de Conversa em funcionamento, por consequência, acabam por possibilitar aos seus participantes que produzam conhecimento sobre a Roda de Conversa, estabeleçam seus sentidos, estrutura e regras de funcionamento para que, assim, produzam e reconheçam-se enquanto interlocutores consentidos da participação *na* e *em* Roda (BOMBASSARO, 2010).

Dessa maneira, para que a Roda de Conversa possa ser aprendida, torna-se necessário que a mesma seja explorada e apropriada, pela professora e pelas crianças, tendo em vista a estrutura e regras particulares de seu funcionamento. Estrutura e regras essas que podem ser tanto relacionadas ao espaço onde é efetivada a Roda de Conversa, quanto à utilização de disparadores para iniciar a conversa, ou à organização em círculo e a utilização de um tom de voz compreensível.

Então, quais seriam as estruturas e regras de funcionamento específicas das Rodas de Conversa no referencial teórico abordado? Nesse sentido, como mencionado em outras oportunidades, nas obras são apresentados excertos de diversos tipos de Roda, com particularidades, objetivos, locais e finalidades diferenciadas.

No entanto, dessas variadas Rodas de Conversa encontradas, os aspectos que mais me interessam, justamente por se manifestarem bem significativos e que expressam a singularidade do grupo, referem-se aos participantes da Roda de Conversa, o modo como a mesma é desenvolvida (com suas regras e funcionamentos), a finalidade para qual se dirige e o local onde é colocada em funcionamento.

Diante disso, irei analisar esses quatro aspectos presentes nas Rodas de Conversa (os participantes, o modo de desenvolvimento; a finalidade; o local de funcionamento) das obras selecionadas, a partir da ótica da análise de conteúdo. Desse modo, no quadro a seguir, apresento algumas maneiras, a partir das quais, cada professora, intencionalmente, planejou e organizou as Rodas de Conversa nas obras analisadas, buscando sistematizar as principais regras e modos de funcionamento das mesmas:

<b>OBRA</b>	<b>PARTICIPANTES</b>	<b>DESENVOLVIMENTOS</b>	<b>FINALIDADE</b>	<b>LOCAL</b>
<i>A paixão de conhecer o mundo</i> (1983) – <i>Madalena Freire</i>	-Professora e crianças;	-Sentados em círculo; -“Hora da conversa na roda”; -Ocorre antes de iniciarem-se as atividades do dia;	-Discussão, conversa de vários assuntos, novidades, combinados, “chamada” (para ver quem não veio); -Resolução de conflitos de qualquer	- Sala de aula; - Chão;

			natureza;	
<i>A Roda e o Registro (1993) – Cecília Warschauer</i>	-Professora e alunos;	-Círculo;	-Debate de propostas; -Introdução do planejamento; -Momento de avaliação da aula; -“Momento privilegiado da interdisciplinaridade” (p.99); -Verificação dos desejos e expectativas; -Construção de rotina e autoridade;	-Sala de aula; -Chão;
<i>Ao Redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana (2000) – Teresa Maria Sena Vasconcelos</i>	-Professora e crianças; -Crianças entre elas mesmas;	-Sentadas ao redor da “mesa grande”; -Não existe, em toda as ocasiões, uma convocação específica da professora;	-Realizar, sistematizar as propostas diárias; -Avaliação do dia, combinados e organizações para a próxima aula;	- Cadeiras dispostas ao redor da “mesa grande”; -Sala de aula;
<i>A Roda na Escola Infantil: Aprendendo a Roda aprendendo a Conversar (2010) – Maria Cláudia Bombassaro</i>	-Professoras (regente e auxiliar) e crianças;	-Círculo; -Sem lugar pré-definido; -Professora convoca; -Combinado: falar um de cada vez;	-Considerar o desejo manifestado pelas crianças; -Tomar decisões; -Qualquer momento da aula: para contar uma história, conversar sobre qualquer assunto; acalmar;	- Sala de aula; -Tapete disposto no chão;
<i>A Roda de Conversa na Educação Infantil: uma abordagem crítico-colaborativa na produção de conhecimento (2011) – Claudia Gil Ryckebusch</i>	-Professora e alunos;	-Organizada através de uma lista de inscrição para falar; -Relacionar e reestruturar o que é trazido para a Roda; -Falar em um tom de voz compreensível;	-Espaço de produção conjunta; -Promoção de diálogo e avaliação dos projetos e atividades propostas; -Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos e levantamento de hipóteses;	-Sala de aula; -Chão;
<i>Rodas de</i>	-Professora e	-Utilização	de	-Conversar; dialogar; -Sala de



<p><i>Conversa: uma análise das vozes infantis na perspectiva do círculo de Bakhtin (2011) – Viviane Maria Alessi</i></p>	<p>alunos; -Crianças entre elas mesmas;</p>	<p>“disparadores” (objetos, imagens, colocados no centro da Roda e que problematizam o início da mesma, bem como demais assuntos relacionados); -Círculo; -Professora convoca; -Alunos iniciam também o diálogo entre si;</p>	<p>expor ideias e opiniões; -Relacionar aspectos trabalhados em aula com o dia-a-dia; -Após a realização de atividades, para a solução em conjunto das mesmas;</p>	<p>aula; -Chão;</p>
---	---	---	--	-------------------------

Fonte: Próprio Autor

#### 4.1 ALGUÉM PARA CONVERSAR: ELEMENTO FUNDAMENTAL DA RODA

Se perguntarmos a qualquer criança quais são os elementos essenciais para o funcionamento de uma Roda de Conversa, talvez vários princípios sejam referenciados de maneira espontânea e unânime: um assunto para tratar, almofadas ou tapetes para sentar no chão, regras para organizar e sistematizar o andamento da Roda de Conversa. Contudo, nenhum desses aspectos mencionados faz sentido e possui significado se a Roda de Conversa não apresentar alguém para conversar, ou seja, sem participantes, não existe Roda de Conversa e, por conseguinte, não há conversa.

Nesse sentido, com base na apreciação das Rodas de Conversa selecionadas para esta análise, torna-se possível verificar que em todas as Rodas de Conversa, de uma forma ou outra, existe referência às pessoas que compõem esse momento, o que evidencia, portanto, a necessidade de pessoas como um elemento essencial da Roda de Conversa.

Em todas as passagens analisadas, a professora regente, apoiativa ou auxiliar, juntamente com o grupo de crianças, é quem organiza, convoca, sistematiza e auxilia no funcionamento e coordenação da Roda. No entanto, o fato da pessoa adulta participar ativamente desse momento não significa que somente ela irá desempenhar tarefas de representação. Em diversos fragmentos, pude perceber as crianças enquanto participantes ativos, e não meros espectadores do processo de ensino e aprendizagem, como pode ser observado nas transcrições das rodas a seguir:

Inicia a Roda de harmonização. Professora diz: - Vamos fazer a Roda de harmonização. Pergunta para as crianças quem deseja coordenar a Roda de harmonização (BOMBASSARO, 2010, p.43).

Gustavo: tem cuidado para deixar o telefone carregado. O seu telefone, você deixa carregado?

Professora: eu deixo carregado meu telefone. Quando ele tá sem carga eu deixo carregar.

Gustavo: e tem uns telefones que você pega uma caneta e vai clicando e tem uns telefones que você pega o dedo e vai clicando nele (ALESSI, 2011, p. 95).

Tais excertos mostram, por meio do modo como a professora organiza sua aula, as concepções que embasam e fundamentam a sua prática educativa. No momento em que a educadora reconhece o seu papel de agente frente ao seu grupo de alunos, ela está, inevitavelmente, ensinando a sua turma, além das demais aprendizagens, a maneira pela qual deve ocorrer a produção do conhecimento em sala de aula, de modo a configurar-se como conhecimento partilhado, ou ainda, um *protagonismo compartilhado*, no qual as “concepções de aluno e de professor trazem uma imagem de pessoas potentes e competentes, de interlocutores e parceiros (cada um com sua potência) que compartilham a vida na escola pela convivência cotidiana” (GAULKE, 2013, p.83).

Desse modo, professoras e alunos, não somente exercem uma influência mútua de aprendizagens, na qual cada um aprende um pouco mais e melhor com o outro, como organizam as regras e modos de funcionamento de tudo o que se constrói em sala de aula, inclusive, da própria Roda de Conversa. Sendo assim, cada Roda de Conversa pode (e deveria ser) diferente da anterior, pois, a cada nova oportunidade, surgem novos temas, interesses e muitas outras tantas formas de produção de conhecimento e possibilidades de aprender de maneira espontânea e criativa, conforme a transcrição a seguir apresenta:

A Ana diz às crianças: Tenho uma novidade para dar. Hoje trouxe uma cassete nova. Gravei-a no fim-de-semana passado. É uma música muito bonita que podemos ouvir e também dançar. Faz-se silêncio absoluto. As crianças ouvem a música que Ana põe a tocar no gravador e começam a acompanhá-la com gestos, ainda sentadas à Mesa Grande. A pouco e pouco, vão-se dirigindo para o tapete e começam a dançar ao som da música, com a Ana a dirigi-las, dançando também. Depois, continuam a dançar sozinhas e Ana afasta-se (VASCONCELOS, 2000, p. 195).

Por meio da transmissão e da promoção desses conteúdos-linguagem apontados, nota-se o quanto é importante para as crianças saberem que podem deixar a imaginação e a criatividade expressarem-se livremente, sem que alguém possa achar algum empecilho. Por meio da Roda de Conversa, a professora desempenhou apenas o papel de mediadora do processo de assimilação e produção do conhecimento, sendo que, no momento em que percebeu que não se fazia mais tão necessária, deixou as crianças vivenciarem experiências sozinhas, aproveitando ao máximo o prazer proporcionado por uma atividade planejada e sistematizada, que não precisou ser estanque e burocrática para ser qualificada.

Não obstante, a Roda de Conversa pode se apresentar, ainda, muito significativa para que os alunos consigam perceber e entender determinados comportamentos e regras que

constituem o funcionamento, não apenas da Roda de Conversa, mas, inclusive, da convivência em sociedade, conforme se apresenta a seguir:

O Hugo, a Joana Raquel e a Vanessa querem pôr a mesa para a fruta.  
 A Vanessa chora, dizendo que é a vez dela. O Hugo dá um apertão à Vanessa. A Ana que estava a falar com os auxiliares, vem para junto do grupo e diz muito claramente:  
 Vocês precisam é de falar, precisam de falar um com os outros.  
 A Vanessa pára de chorar. O Vasco junta-se ao grupo e conversam todos enquanto consultam o quadro das tarefas.  
 A Ana volta para junto das auxiliares e continua a falar com elas.  
 (VASCONCELOS, 2000, p. 177-178).

Neste fragmento, por meio da postura apresentada, a professora consegue, de maneira comprometida e sutil, possibilitar e demonstrar para as crianças aspectos claros que se relacionam à importância do diálogo, da comunicação e do respeito à individualidade do outro. Apesar de serem crianças ainda muito pequenas, que, devido à própria idade, ainda estão propensas a sentimentos de vulnerabilidade, conseguem perceber que já podem resolver situações conflituosas, de maneira efetiva e que isso só acontece porque sabem falar, pautadas pela conversa e aceitação, tornando-se, assim, independentes dos adultos para resolverem seus problemas de maneira autônoma, conforme é possível observar no excerto que segue:

Rodrigo assumiu a Roda. Vários assuntos inscritos:

- 1) Ricardo com coleção de selos.
- 2) Rodrigo com Manual Disney – números dos povos antigos
- 3) Felipe com a pesquisa da História e seu mapa..;
- 4) Cecília – cortina (não deu tempo)

O horário foi diferente do anotado (justifica-se pela greve), mas foi muito tranquilo, nenhum drama para determina-lo. Estavam tranquilos, mas pedem para fazer algo em grupo. Não era esta a minha idéia, mas percebi que tem horas que é melhor seguir o pique do grupo e aí exigir trabalho. Só dá para cobrar aquilo que foi realmente combinado, aquilo que desafia, aquilo que bate no coração (Warschauer, 1993, p. 133).

Como pode ser visto, a Roda de Conversa é organizada antes mesmo de ser colocada em funcionamento. Quando a professora intencionalmente a planeja, já está construindo possibilidades e pensando nas regras de sua efetivação. Contudo, é somente quando todos os atores se envolvem que as reais potencialidades das Rodas de Conversa se constituem portadoras de significado. Afinal, as crianças realizam a Roda de Conversa porque aprenderam com a professora. No exemplo anterior, embora Rodrigo assumia a Roda de Conversa, a professora está presente. O que acontece é que ela possibilita, incentiva, apoia que isso se realize, algo que não ocorre na maioria das escolas que conhecemos. O diálogo, a conversa pode, e precisa, ser ensinada e aprendida, afinal, a Roda de Conversa é um conteúdo-linguagem que pode ser expresso de maneira verbal (palavras, fala, diálogo) e não-

verbal (gestos, atitudes, olhares, emoções, movimentos, expressões corporais, entonações que acompanham o diálogo) por suas regras e modos de funcionamento. Deste modo, Roda de Conversa se aprende, se ensina e se compartilha. Roda potencializa a partilha!

A próxima seção trata das regras e modos de funcionamento das Rodas de Conversa analisadas nas obras, de modo a perceber e entender a maneira como cada grupo convencionou e coloca a Roda de Conversa em funcionamento, tendo em vista as particularidades e singularidades específicas desses grupos.

#### 4.2 REINVENTAR A RODA: REGRAS DE FUNCIONAMENTO

O início do ano letivo de qualquer escola é marcado por várias definições e propósitos. No momento em que uma professora começa a lecionar em uma nova turma, com a qual ainda não tinha tido contato enquanto docente, realiza atividades de apresentação, tanto em relação a ela, como em relação aos alunos, espaços e materiais a serem utilizados. Assim, logo após esse protocolo inicial, normalmente, ela e a turma firmam um contrato pedagógico, ou seja, criam alguns combinados, algumas regras, para que o andamento das aulas aconteça de maneira sistemática e produtiva.

Desse modo, inclusive a Roda de Conversa, pode e precisa possuir alguns acordos firmados previamente, que a constituam e contribuam para colocá-la em funcionamento. Ainda que a Roda de Conversa tenha uma realização diária, tão regulada quanto o momento da higiene, do lanche e do pátio, por exemplo, mesmo assim, não significa que será colocada em funcionamento todos os dias, como uma ação automática, que não precisa ser planejada e sistematizada. Afirmo isso porque acredito que uma postura de seriedade e comprometimento em relação à Roda contribui para que o grupo de alunos, juntamente com sua professora, crie laços de autonomia e companheirismo, além de demonstrar a importância da fala e da escuta e o modo como as mesmas podem influenciar e propulsar a produção de conhecimento.

As regras de funcionamento da Roda de Conversa têm, portanto, também a função de legitimar esse grupo que se encontra em Roda. É preciso, assim, um mínimo de organização para estar em Roda. As regras e modos de funcionamento das Rodas de Conversa são construídas e vivenciadas pelo grupo como um todo, pois a Roda de Conversa muito mais do que uma realização, um espaço físico, é uma situação, um funcionamento que acontece *de* e *entre* humanos (BOMBASSARO, 2010), tornando-se necessário compreender e respeitar o outro nesse diálogo que acontece mediatizado pelo mundo, o qual também precisa ser considerado e respeitado.

Não obstante, nos excertos de Rodas de Conversa presentes nas obras analisadas, percebe-se o quanto as regras de funcionamento são imprescindíveis para a condução das mesmas e como esses acordos são construídos e efetivados de maneiras diferenciadas por cada grupo que as constitui. Portanto, “a Roda é uma construção própria de cada grupo” (WARSCHAUER, 1993, p.47) devido ao fato de cada turma possuir características e bagagens culturais diversificadas, que as tornam específicas no modo como organizam a Roda de Conversa em suas salas de aula.

De seis obras escolhidas para a análise de fragmentos de Rodas de Conversa, pelo menos cinco apresentam ocorrência da organização da turma em círculo, o que faz dessa disposição espacial uma recorrência substancial que a torna uma regra de funcionamento da Roda de Conversa, conforme podemos observar no excerto abaixo:

Hora de conversa na roda: Antes de iniciarmos nossas atividades nos sentamos em círculo e conversamos.

Esta conversa gira em torno de vários assuntos:

- novidades que trazemos para mostrar ao grupo.
- qualquer acontecimento que impressionou de algum modo uma criança.
- bichos para nosso “museu”.
- o que vamos trabalhar hoje?
- o que combinamos ontem para fazer hoje?
- quem não veio à escola?
- quem veio? Etc.

Esta é, principalmente, uma hora em que os elementos do grupo falam, dão suas opiniões, discordam ou concordam sobre qualquer assunto (FREIRE, 1993, p. 20).

Outro aspecto que pode ser analisado a partir do trecho anterior, tendo em vista a estrutura e regras de funcionamento da Roda de Conversa, relaciona-se ao fato de que, em grande parte das vezes, as Rodas de Conversa são postas em funcionamento no chão da sala de aula, seja por meio da utilização de almofadas para se sentar ou pela disposição de um tapete de uso coletivo. No excerto a seguir, temos um exemplo do que está sendo mencionado:

Professora convoca a Roda pedindo que as crianças peguem as almofadas para sentarem no chão e organizarem a Roda. As crianças começam a se organizar. Alguns vão sentando e outros brincam com as almofadas. Enquanto isso, a professora vai organizando o ambiente da sala. Algumas crianças conversam com ela. Todas as crianças estão prontas, sentadas na Roda [...] (BOMBASSARO, 2010, p. 59).

Tais regras e modos de funcionamento das Rodas de Conversa revelam a importância dessas conversas em grupo, tanto para a escola, quanto para a professora que as media e as crianças que as colocam em exercício. Afinal, a partir dos fragmentos supracitados, percebe-se que, se irá realizar-se uma Roda de Conversa, todos os participantes envolvidos precisam compartilhar deste momento de maneira específica, ou seja, sentados juntamente com os

demais colegas, na circularidade proposta pela Roda, de modo que todos possam se enxergar, olharem-se nos olhos, face a face, comunicando e partilhando de todas as diversas formas de linguagem possíveis. “Sentar-se de forma que todos se vejam, em círculo, já é um convite a querer falar e ouvir. O respeito pela individualidade é a base da construção do grupo” (WARSCHAUER, 1993, p. 50).

Para que isso aconteça, torna-se essencial, também, a existência de um espaço amplo, no qual as crianças e professora possam acomodar-se de maneira confortável. Por isso, o chão é um recurso comumente utilizado, porque proporciona, com o auxílio de alguns objetos, espaço suficiente para a realização da Roda de Conversa. A organização dos tempos e espaços da sala de aula é efetivada obedecendo algumas lógicas específicas, as quais correspondem ao modo como o compromisso de ensinar e aprender é estabelecido naquele ambiente. “[...] O espaço é um retrato da relação pedagógica porque registra, concretamente, através de sua arrumação (dos móveis...) e organização (dos materiais...) a maneira como essa relação é vivida. Ele pode contar as inúmeras experiências vividas dentro da sala de aula [...]” (WARSCHAUER, 1993, p.31).

A obra analisada, que não utiliza o chão nem o círculo para a efetivação da Roda de Conversa, evidencia outra regra de funcionamento da Roda de Conversa em relação ao espaço, conforme mostra o próximo excerto:

[...] Hoje, como de costume, a Ana já está na sala de aula um pouco antes das 9, a preparar os materiais e as mesas, a verificar os quadros, a escolher e separar os assuntos que quer discutir com as crianças. Ao redor da Mesa Grande estão colocados dezasseis cadeiras à espera da reunião da manhã. No centro da mesa estão pequenos objectos, textos, memorandos. Há um sentido de continuidade. Geralmente, à noite, a Ana elabora uma reflexão escrita do que passou durante o dia, para <<saber exactamente para onde ir no dia seguinte>>, como ela diz (VASCONCELOS, 2000, p. 99).

Tal como mencionado anteriormente, a mesa, lugar onde acontecem discussões, lanches e a concretização de negociações, configura um amuleto da sala de aula da professora investigada na obra de Vasconcelos (2000). Essa preciosa fonte de organização e bom andamento das atividades não passa da junção de três mesas escolares, que formam a “Mesa Grande”. A falta de um espaço maior em sala de aula não foi empecilho para que a professora negligenciasse o trabalho que gostaria de desenvolver.

Visto que, como já dito, a Roda de Conversa é uma criação de cada grupo que a coloca em funcionamento, para esse grupo investigado por Vasconcelos (2000), a Roda de Conversa foi adaptada, reinventada, com estruturas e regras próprias de funcionamento, a

partir da junção de três mesas escolares e a reunião ao redor da mesa formada a partir dessa junção.

Assim pode-se destacar que uma das primeiras características da Roda de Conversa é, exatamente, a abertura para o novo, para a adequação. Sendo assim, cada grupo de crianças, juntamente com sua professora, cria, recria e adapta a Roda de Conversa, conforme suas necessidades e particularidades, seja do ambiente, da finalidade, ou até mesmo do espaço.

Desse modo, com um pouco de criatividade e senso de oportunidade, três simples móveis, acabaram por se tornar um grande aliado das aulas. A partir da sua nova configuração e das ações que propostas ao redor dessa mesa grande se formou, ocorreu, dia após dia, conversa após conversa, a formação de um grupo de crianças que participam e aprendem a discutir, conversarem, interagem e, por meio da resolução de problemas, desenvolvem-se para o domínio de práticas cotidianas de cidadania e respeito ao próximo. Essa oportunidade de ouvir as crianças torna-se interessante para o educador “como forma de conhecer e ampliar sua compreensão sobre as culturas infantis – não só como fonte de orientação para a ação, mas sobretudo como forma de estabelecer uma permanente relação comunicativa – de diálogo intercultural”, tendo em vista que essa é uma relação que acontece entre sujeitos que ocupam diferentes espaços e classes sociais (CRUZ, 2008, 47).

Assim, nas Rodas de Conversa que foram objeto deste estudo, vale ser ressaltado que na maioria das obras analisadas são as próprias crianças que auxiliam a professora, acompanhando atentamente a sequência das falas e a inscrição de cada um para falar, ajudando, desse modo, a professora a coordenar a vez de cada um, conforme se apresenta a seguir:

[...] Era frequente minha confusão na ordem das solicitações, o que gerava muitos protestos das crianças, sendo recorrentes, também, os conflitos por conta dessa situação. Havia ainda, a dificuldade da escuta do outro e do respeito à fala do companheiro, ocasionando muitas vezes, a sobreposição das falas. Havia, pois, a necessidade de se estabelecerem *novas regras de participação*. Para dar conta da necessidade, propus a discussão no grupo e, em meio às discussões, sugeri a *confeção de uma lista de inscrição*. A ideia foi debatida e acordada entre os participantes. As regras de funcionamento da atividade “Roda de Conversa” foram reorganizadas e quando uma criança quisesse falar levantava a mão para eu escrever o nome na lista. Quanto à divisão do trabalho, a escrita dos nomes ficava a meu cargo e o controle seria feito de maneira compartilhada, por mim e pelos alunos, que utilizavam a lista como controle da sua vez de falar, bem como da vez dos outros participantes (RYCKEBUSCH, 2011, p. 94. *Grifos meus*).

[...] Prof<sup>a</sup>-pesq. Espera um pouquinho só. Como é que nós vamos fazer para descobrir? (sobreposição de vozes)

Bruno: Hei, dá para falar um de cada vez?

Prof<sup>a</sup>-pesq. É né, levanta a mão quem gostaria de falar que eu anoto. O Mateus. [João:Eu], João. Alguém mais gostaria de explicar como vai fazer para descobrir?

Olha, vou ler de novo: A bilheteria comunicou que tem somente 7 ingressos, quantas crianças terão que esperar a próxima sessão? (RYCKEBUSCH, 2011, p. 130).

Percebe-se claramente nesses excertos como a estrutura e regras de funcionamento da Roda de Conversa é um aspecto norteador da mesma, podendo ser adaptado, reestruturado, novamente convencionado, tendo em vista o andamento e efetivação de cada nova Roda de Conversa. Cada regra estabelecida trata de uma característica da Roda de Conversa, decidida e compartilhada por todos, que visam melhor produzi-la. Dessa maneira, tais regras e modos de funcionamento não devem e não podem ser rígidos e fixos. Pelo contrário, cada Roda de Conversa é diferente, pode produzir um arsenal diferenciado de regras, devido à especificidade de cada momento. Conforme aponta Magalhães (2009, p. 53), a construção desses espaços de discussão se torna necessária para que “todos os participantes aprendam uns com os outros e juntos negociem a produção de conhecimento sobre ensino-aprendizagem e desenvolvimento”.

Em uma das obras analisadas, percebe-se a utilização de objetos ou imagens, denominados “disparadores”, que além de auxiliarem na introdução de um assunto, tema ou problema, também sistematizam as regras e os modos de funcionamento da Roda de Conversa para a turma que os utiliza. De acordo com as orientações do Caderno Pedagógico: Oralidade (CURITIBA, 2008), documento norteador de práticas das escolas, cujas Rodas de Conversa foram analisadas neste estudo, “esses disparadores permitem lançar uma temática, abrir para a discussão, nortear as relações das crianças e, finalmente, voltar ao assunto central para que o educador/professor possa fazer o fechamento conclusivo” (CURITIBA, 2008, p. 37), conforme pode ser evidenciado nos excertos que seguem:

Professora: gente, olha o que eu trouxe...  
 Gabriel: homem-aranha.  
 Professora: ele ta sem cabeça. Aonde vai a cabeça? Vai aqui? (apontando para o pé do boneco). Em que parte fica?  
 Gabriel: no PESCOÇO!  
 [...] (ALESSI, 2011, p. 99).

Professora: não, é um MAIÔ. (estende o maiô no chão, no centro da roda).  
 Emily: é um biniqui.  
 Professora: biniqui (risos). É um biquíni (ALESSI, 2011, p. 100).

A professora coloca uma mochila, retirada do cabideiro, no centro da roda. As crianças se aproximam da mochila e começam a mexer [...] (ALESSI, 2011, p. 121).

De acordo com os trechos supracitados, a utilização desses disparadores acaba por trazer à conversa um elemento a mais, ou seja, algo a partir do qual outros e diversos tantos assuntos possam ser lembrados, relacionados e conversados, como, por exemplo, o ocorrido



na Roda de Conversa relatada no Caderno Pedagógico: Oralidade (2008) em que a professora trouxe para o centro da mesma um maiô, aproveitando o diálogo efetivado em outra oportunidade acerca da praia e das tardes excessivamente quentes daquela semana. A partir dessa peça de roupa, foi possível tecer relações e conversas sobre os lugares onde o mesmo é utilizado (praias, piscinas), sobre a importância do uso do protetor solar, dor de ouvido, o mar, casos de afogamento, água salgada, bichos do mar (peixe, siri, caranguejo, etc.). Enfim, com um único disparador (simples e conhecido por todos), foi possível desencadear vários assuntos, que possuíam algo em comum em relação ao que estava sendo proposto.

Desse modo, também a escolha desses disparadores precisa levar em consideração o potencial que aquele objeto, imagem, instrumento, peça de roupa, pode desempenhar para atrair o envolvimento das crianças, de modo a despertar a curiosidade, senso crítico, criativo e a imaginação. O disparador precisa possuir significado para as crianças, de maneira que essas consigam entender o que se propõe e buscar novos conhecimentos a partir daquele objeto inicial. Trata-se, portanto, de “[...] uma espécie de jogo, uma interação interessantíssima que se repete indefinidamente, sempre diferente, sempre a abrir novas pistas” (VASCONCELOS, 2000, p. 148).

Dentre as regras de funcionamento apresentadas até o momento (organização em círculo, espaço amplo), pode-se elencar ainda a que diz respeito à utilização de tom de voz compreensível, para que todos possam entender o que está sendo dito em Roda.

Beatriz(...)

Prof<sup>a</sup>-pesq. Fala um pouquinho mais alto Beatriz, por favor.

Marcelo: Não deu para ouvir.

Júlia: Porque o João tava falando.

João: Eu não.

Marcelo: Eu tava ouvindo a sua voz, João!

Prof<sup>a</sup>-pesq. Olha só, tem gente que não ouviu, poderia falar mais alto só um pouquinho?

Fernando: O que ela disse? Ele (Marcelo) ficou falando!(RYCKEBUSCH, 2011, p. 143).

Conforme exposto no excerto de uma Roda de Conversa transcrita na obra de Ryckebusch (2011), algumas regras e modos de funcionamento da Roda são “criados” no meio da situação interlocutora, para o andamento e boa conduta da proposta. Assim sendo, para esse grupo de alunos, uma nova regra de funcionamento estava sendo apresentada, a necessidade de falar em um tom de voz que fosse inteligível por todos os participantes da Roda de Conversa. Nesse mesmo sentido, no momento em que Marcelo e Júlia colocam de maneira explícita ao colega a não adequação de sua postura, sugerem que as demais crianças pretendem ouvir os outros colegas. Assim, Marcelo e Júlia conseguem resolver o conflito surgido no âmbito da situação, por meio do diálogo pautado pela argumentação. Outro avanço

significativo que pode ser considerado diz respeito à autonomia na resolução das situações difíceis, afinal pode-se perceber a inexistência do apelo à professora, pretendendo-se a resolução do problema sem ajuda de um adulto. “A linguagem nesse contexto, assume um papel central como instrumento de mediação e de constituição na produção de conhecimento e da consciência dos participantes” (RYCKEBUSCH, 2011, p. 50).

Por meio dessas diversas regras e modos de funcionamento das Rodas de Conversa, além de todos os conhecimentos e experiências adquiridas por meio da explanação, as crianças acabam compreendendo e inferindo que a Roda de Conversa: i) pode se organizar nos mais diferentes espaços físicos da instituição escolar, com formatos inovadores também na sala de aula; ii) podem participar grupos de indivíduos formados por alunos, crianças, professores, etc.; iii) para falar é necessário levantar a mão, inscrever-se, esperar a vez de falar e a vez do colega fazer a sua colocação; e iv) é necessário retirar os calçados quando se realiza a Roda de Conversa no tapete, etc. Sendo assim, as crianças aprendem, inclusive, o quanto a reunião em Roda é particular, isto é, os participantes de cada grupo, nesses casos específicos, professoras e crianças, conhecem as estruturas e regras de funcionamento da Roda, colocando-a em funcionamento pela realização cotidiana ao longo de determinado espaço de tempo.

Na próxima seção apresento, a partir das Rodas de Conversa analisadas neste estudo, quais são as finalidades para o uso das mesmas e o modo como cada grupo de crianças e professora organiza e sistematiza esse momento.

#### 4.3 CONVERSAR EM RODA: FINALIDADES

Como já mencionado em várias oportunidades nesta pesquisa, as regras, estrutura e modos de funcionamento das Rodas de Conversa se modificam, acontecem e solidificam-se conforme as características singulares de cada grupo que as coloca em exercício. Em muitas ocasiões a Roda de Conversa é utilizada enquanto metodologia para a contação de uma história, para a realização de uma brincadeira, para cantar uma cantiga, falar sobre o final de semana, preencher o espaço enquanto se aguarda a saída. Diante disso, cabem algumas indagações sobre quais são as finalidades das Rodas de Conversa, apresentadas nas obras selecionadas e por quais motivos se convocam uma Roda de Conversa.

No levantamento que realizei, por meio dos relatos transcritos nas obras analisadas, a Roda de Conversa foi apontada em todos os casos, antes de tudo, como um espaço de discussão, conversa, debate, diálogo, momento onde acontece a avaliação da aula. Dessa maneira, fica perceptível uma característica primordial do encontro em Roda de Conversa: a

oralidade. Contudo, como apresentado por Paulo Freire, “o diálogo não é uma situação na qual podemos fazer tudo o que queremos. Isto é, ele tem limites e contradições que condicionam o que podemos fazer. Para alcançar os objetivos da transformação, o diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, [...], objetivos” (WARSCHAUER, 1993, p. 54), conforme pode ser constatado no excerto que segue:

Um pequeno grupo senta-se à volta da mesa. A Andreia pede aos amigos (e ao Vasco) para não falarem tão alto.  
 Vasco [para a Andreia]: Não façam uma cara tão zangada.  
 Filipa [muito baixinho]: Os passarinhos não gritam alto, eles gritam baixinho. [e, depois, para a Andreia]: Se fosses minha filha, eu não te aturava.  
 Joana Raquel [confortando a Andreia]: Eu sou tua amiga.  
 Vasco: Se a Andreia gritar, vai lá para fora gritar sozinha.  
 Ana [interrompendo o diálogo das crianças]: Mas se os meninos das outras salas ouvem...  
 Filipa [apressando-se a responder]: Vão sentir-se muito mal. (VASCONCELOS, 2000, p. 144).

Sendo assim, por mais que a Roda seja de conversa, ela deve acontecer de maneira comprometida, respeitando os indivíduos, o momento e o espaço onde ela acontece. Por isso, as regras e funcionamentos da Roda de Conversa também se relacionam diretamente com as finalidades pelas quais a Roda foi convocada e está sendo posta em funcionamento. Conforme relata Palangana (2000, p. 30), “nas experiências partilhadas, a criança não vai simplesmente aprendendo a cumprir ordens, a imitar posturas, a seguir regras e princípios. Mais que isso, interiorizando-os, dominando suas correspondentes operações e, não raro, (re)elaborando-os”.

A Roda de Conversa, então, é convocada, ou até mesmo aproveitada, em vários momentos para a resolução de determinados conflitos, que por ventura estejam atrapalhando ou desagradando parte ou o todo do grupo reunido. O excerto abaixo confirma essa finalidade da Roda:

Profª-pesq.: [...] a gente vai para a roda agora combinar o que a gente vai fazer hoje. Vamos lá?!

Paula: Claudia, eu quero sentar do seu lado. (profª-pesq. e alguns alunos já estão sentados na roda).

Profª-pesq.: Vem cá, então Paula. (crianças vão sentando e Tiago continua chorando ao lado da profª-pesq.).

Lucas: Sai! Vai mais pra lá, tá apertado aqui!

Fernando: Não vou sair, você não pediu direito. (Lucas empurra o colega). Claudia, ele me bateu!!

Profª-pesq.: Lucas, você ouviu o seu colega? A gente fala com licença para ele. (fala pausadamente) [Agitação na roda, crianças falam ao mesmo tempo, algumas demoram para virem sentar. Tiago permanece chorando].

Lucas: Mas ele não vai mais pra lá.

Profª-pesq.: Mas Lucas, conversa com seu colega. Pede licença pra ele. Não é empurrando que a gente resolve. Você pode machucar (RYCKEBUSCH, 2011, p. 192).

Tendo em vista que a Roda de Conversa deve ser vivenciada e compartilhada por todos os seus participantes, também as situações conflituosas podem, e precisam, ser

resolvidas de modo justo e democrático, pautando-se sempre pela conversa, escuta ao outro e, acima de tudo, pelo respeito. “Estar na Roda e dela participar pode ser um momento importante para conhecer a si mesmo, o outro, a professora e o mundo, cada um, em todas as suas possibilidades de interlocução” (BOMBASSARO, 2010, p.35). Ainda assim, “para escutar, não basta também só ter ouvidos. Escutar envolve receber o ponto de vista do outro (diferente ou similar ao nosso), abrir-se para o entendimento de sua hipótese. [...]. Para falar não basta ter boca, é necessário ter um desejo de comunicar; pois todo desejo pede, busca comunicação com o outro” (WARSCHAUER, 1993, p. 50).

Nesse sentido, para se estar em Roda de Conversa é essencial considerar o outro como um ponto primordial para a execução das Rodas, considerando as regras e modos de funcionamento específicas de cada grupo. Muitas Rodas são apresentadas enquanto espaço de produção conjunta, isto é, espaço no qual professores e alunos, cada um com suas características e particularidades, influenciam-se mutuamente na construção do conhecimento e dos encaminhamentos dados para o mesmo. Assim como evidenciado nos fragmentos que seguem:

Prof<sup>a</sup>.pesq.: É, podemos votar para decidir. Vamos fazer que nem da outra vez: a Beatriz vai dar a opinião dela à respeito dessa ideia e aí de que a professora tem que controlar, e a gente vê se é uma boa solução. Depois o Felipe fala a dele, e a gente escolhe a que for melhor, ok?. Fala Beatriz? (RYCKEBUSCH, 2011, p. 2011).

-Que aranha é essa (a mão peluda)?  
 -Essa nossa aranha se chama TARÂNTULA, etc.  
 Quando escrevi TARÂNTULA, alguém gritou:  
 -Olha! Tem Tula.  
 -O que tem Tula? Aonde?  
 -Aqui em TARÂN – TULA.  
 -E também tem TATU.  
 -É o TA de Tamara e o TU de Tula!  
 E surgia assim, nossa segunda palavra geradora: TATU (FREIRE, 1983, p. 56).

Diante do apresentando nos excertos, essa relação se constitui de maneira produtiva, sendo que o professor considera pertinente e essencial a participação do aluno no processo de construção do ensino e da aprendizagem. “É fundamental que as crianças tomem consciência de que **elas** estão fazendo, conquistando, estão se apoderando do seu processo de conhecimento” (FREIRE, 1983, p. 45). Afinal, não são somente os alunos que aprendem, mas inclusive o professor absorve muito dessas interações. “Trata-se, pois, de se construir os conteúdos **junto com** os alunos e não apenas **para** os alunos. Não é o caso de se estabelecer uma oposição mas, antes, uma articulação, de modo que os conteúdos básicos sejam

desenvolvidos juntamente com a criatividade, as emoções, o lúdico e os significados” (WARSCHAUER, 1993, p.34).

Esse momento privilegiado da interdisciplinaridade também pode ser considerado como um dos modos de funcionamento das Rodas de Conversa, ou ainda, uma finalidade para a qual é convocada. No próximo excerto, é possível perceber essa relação:

Logo de princípio eles próprios se organizaram para a conversa com o Marcos – uma das crianças buscou a folha onde estavam anotadas nossas dúvidas, entregou-me para que fosse registrando o que Marcos ia respondendo, e o “ping-pong” começou:

*-Os Suiáé a mesma tribo do Xavante?*

*-É verdade que os Botocudos usam madeira nos lábios?*

*-O Português tomou sua terra, foi?*

*-Você aguentou carregar o tronco? (ritual da adolescência)*

*-Sua tribo mata os gêmeos?*

*-Você pode escolher com quem você quer casar?*

*-Sabia que o marido da Madalena quase comeu um bicho parecido com um rato, lá no Peru, com os índios?*

*-Que brincadeiras que as crianças lá brincam?*

*-Sabia que nós aqui também temos nosso “cachimbo da paz”, só que de é chá...*

[...] (FREIRE, 1983, p. 97).

Devido à separação dos tempos e espaços, à excessiva programação e padronização da rotina escolar, realiza-se também a desapropriação do indivíduo de seus projetos e de sua expressão individual. “Sendo assim, no mundo contemporâneo, em que lugares, em que situações e com quem as crianças aprendem a conversar?” (BOMBASSARO, 2010, p. 09). Posto isso, salienta-se a importância e pertinência de ações pedagógicas que considerem o diálogo, a troca de experiências e a vivência de cada um, na produção e partilha do conhecimento, que precisa ser construído de maneira conjunta, seja em relação aos alunos e professores, seja em relação às diversas matérias que o constituem. Afinal, torna-se necessário “aventurar-se no cotidiano escolar como possibilidade de buscar novos rumos” (WARSCHAUER, 1993, p. 30).

Na próxima seção, procuro analisar quais os locais, ambientes, espaços utilizados para o funcionamento da Roda de Conversa, bem como quais as regras e funcionamentos das mesmas, instituídos por cada grupo que as coloca em ação.

#### 4.4 ONDE COLOCAR A RODA DE CONVERSA EM FUNCIONAMENTO?

Pessoal, tá chegando a hora da nossa roda, vamos começar a guardar os brinquedos prá gente fazer a roda? (Sobreposição de falas e choro de Tiago. A prof<sup>a</sup>-pesq. vai passando pelos cantos de brincadeiras, auxiliando na organização dos brinquedos e solicitando a participação das crianças). Vamos lá, pessoal. Isso, vamos guardando! Ti, quer sentar do meu lado? [...] (RYCKEBUSCH, 2011, p. 115).

Para organizar uma Roda de Conversa, tal qual elucidado no excerto de Rychebusch (2011, p. 115), algumas regras, estruturas e modos de funcionamento precisam ser criados, testados e acordados entre os participantes. Ainda assim, um bom espaço, com amplitude satisfatória e acessibilidade de todos, também se caracteriza uma premissa essencial para o bom andamento e funcionamento da Roda.

Conforme apresentado anteriormente de forma um tanto breve, o espaço físico onde a Roda de Conversa é organizada e colocada em funcionamento, segundo as obras analisadas é, em geral, o chão da sala de aula. Apenas uma das obras analisadas apresenta o relato de uma Roda de Conversa cuja configuração é diferenciada, em virtude da falta de espaço apropriado dentro da sala de aula para fazer a roda dispondo as crianças sentadas em círculo. O fragmento a seguir apresenta algumas considerações nesse sentido:

À mesa [e não no chão] é menos incomodo, as crianças estão mais confortáveis. Como podes ver, às vezes temos longas conversas à mesa... Se nós sentássemos no tapete, não poderíamos usufruir desses momentos. Se as discussões se prolongam, é porque as crianças querem que assim seja... porque lhes agrada o que estão a fazer... [...] (VASCONCELOS, 2000, p. 153-154).

Por meio deste excerto acabamos percebendo que até mesmo o espaço o qual a Roda de Conversa é colocada em funcionamento varia de acordo com o público que a realiza. Enquanto para alguns o melhor e mais confortável espaço é o tapete, o chão da sala, para outros, sentar-se ao redor de uma grande mesa é mais apropriado. Isso reforça ainda mais a tese de que cada grupo, com suas particularidades e especificidades, cria regras próprias de efetivação das Rodas de Conversa. O exemplo descrito acima reitera eficazmente a singularidade com que a Roda de Conversa pode ser concebida e entendida por cada conjunto de alunos e professoras que as utilizam.

As observações, análises e sistematizações realizadas durante o processo de pesquisa contribuíram, também, para que algumas reflexões relacionadas a esse assunto pudessem ser tecidas e questionadas.

Nesse sentido, entendo e defendo que as Rodas de Conversa constituem um grande aliado do processo de ensino e aprendizagem por propiciarem o diálogo, a escuta, o respeito ao próximo, a dicção, a identidade, a autonomia. E até mesmo porque, os “direitos de igualdade e de liberdade de expressão, por exemplo, devem ser extensivos a todos, independente da idade” (TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 14). Por tudo isso, concluo, diante dos excertos de Rodas de Conversas pesquisadas, que os locais onde essas Rodas estão sendo colocadas em funcionamento são um tanto limitados.

Pondero que, se a importância das Rodas de Conversa é tão grande, também o modo e o local onde são colocadas em funcionamento precisa fazer jus a essa importância. Desse modo, me pergunto: Por que todas as obras analisadas utilizam apenas o espaço da sala de aula? Onde estão todos os demais ambientes e construções da escola (será que seu uso é negado às crianças ou sua existência é negligenciada como espaço para a produção de conhecimento?).

Pensando nisso, isto é, nessa “burocratização” dos espaços, é que proponho aqui diversificar os espaços, momentos, metodologias e finalidades das Rodas de Conversa. Desse modo, prolongo essa nossa conversa no próximo capítulo, onde apresento não de maneira pronta, acabada, mas sim, insipiente, uma pequena conversa inicial, proposições, de modos diferenciados de propor Rodas de Conversa com as crianças na Educação Infantil, de modo a qualificar ainda mais, essa linguagem, que também é um conteúdo, ou seria um conteúdo-linguagem?

## 5 PROPOSIÇÕES DE RODA: UMA CONVERSA TEÓRICO PRÁTICA

Uma criança que desde pequena esteja acostumada a discutir, refletir, emitir e justificar sua opinião, confrontando-a com a dos outros, sem medo de errar, com certeza, será um indivíduo muito mais crítico, atuante e autônomo, do que aquelas que estão acostumados a receber as ‘verdades’ elaboradas vindas de fora. (OLIVEIRA, 1994, p.96)

Considero a epígrafe em destaque uma feliz e importante colocação de Oliveira (1994). Ao longo desta pesquisa, seja em relação ao estudo do referencial teórico abordado, ou até mesmo das análises efetivadas, sempre busquei apresentar e defender a importância das Rodas de Conversa, no âmbito da ação pedagógica com crianças na Educação Infantil, justamente por considerar as Rodas de Conversa conteúdos-linguagem que auxiliam crianças e suas professoras na construção de um ambiente autônomo e crítico, devido, inclusive, à oportunidade de referenciar pontos de vista, opiniões, contribuir com a oralidade, o diálogo e a coletividade.

Uma importante tarefa que precisa ser cultuada nas escolas refere-se a “favorecer o desenvolvimento do respeito pelo ponto de vista do outro, de forma que os alunos possam, ir aos poucos, compreendendo que ter ideias divergentes não significa estar do lado oposto [...]”, ou que ainda, uma pessoa não precisa sentir-se ameaçada ou até mesmo agredida simplesmente porque alguém tem uma perspectiva diferente da sua (TOGNETTA; VINHA, 2007, p.89).

Desse modo, as Rodas de Conversa se caracterizam como aliados oportunos em sala de aula, para a consolidação de momentos dinâmicos, ativos e de aprendizagens significativas. Momentos nos quais alunos e professoras, de maneira conjunta, criam, recriam e colocam em funcionamento atividades, discussões e conhecimentos, de caráter democrático e participativo, pois, como bem colocado por La Taille (1996, p. 20), “o que há de moral em permanecer em silêncio horas a fio, ou em fazer fila? Nada, evidentemente”. Assim sendo, conversar *em* e *na* Roda de Conversa permite à criança participar do seu próprio processo de construção, seja enquanto aluno, sujeito ou cidadão.

Nesse sentido, destinando-se a superar a crença enraizada no âmbito educacional de que as Rodas de Conversa, assembleias e demais ações afins são somente modismos, proponho-me aqui a apresentar perspectivas teóricas que asseguram a implantação e pertinências das Rodas de Conversa e algumas proposições básicas, de modo que alunos e



professoras possam aprender a propor Rodas de Conversa com as crianças na Educação Infantil.

Para tanto, este capítulo divide-se em quatro seções, que se referem a aspectos que, durante o processo de análise dos dados, se apresentaram limitados em determinadas especificidades. Assim, no subcapítulo intitulado *Mobilidade da Roda: Possibilidades de Estruturação Espacial*, apresento algumas propostas de Rodas de Conversa em espaços diferenciados, se considerado os comumente utilizados. Do mesmo modo, na segunda parte, *Conversas em Roda: Possibilidades de Organizações Temporais*, faço algumas sistematizações relacionadas ao tempo de duração das Rodas de Conversa, bem como aos momentos do dia em que são convocadas. Ainda nesse sentido, quando trago o item nomeado *Demanda em Roda: Ressignificando os Disparadores*, procuro expor o uso dos disparadores, aliado àquilo que as crianças trazem para sala de aula. Por fim, na última parte, exponho a importância do registro, enquanto procedimento de valor formal das Rodas de Conversa.

### 5.1 MOBILIDADE DA RODA: POSSIBILIDADES DE ESTRUTURAÇÃO ESPACIAL

A Roda de Conversa, enquanto criação de um determinado coletivo de indivíduos, que aprendem, conversam, interagem e se desenvolvem pautados pela autonomia e o respeito, configura-se de extrema relevância e justificativa. Contudo, para que essas finalidades sejam alcançadas e desenvolvidas de maneira significativa, torna-se importante e necessário que todos os participantes do grupo, entendam as regras e modos de funcionamento de tal proposta.

Uma das premissas básicas da iniciação do trabalho com Rodas de Conversa em uma sala de aula diz respeito a uma conversa inicial que deve ser programada com as crianças, na qual apresenta-se e discute-se acerca do que é, e o modo como se faz uma Roda de Conversa. E dessa forma, mobiliza-se os estudantes para que aos poucos possam ir organizando-a. Esse período de explanação e concretização efetiva da Roda de Conversa pode variar bastante, de acordo com cada turma e as respectivas faixas etárias desse grupo. No entanto, cabe ao professor regente dessa classe saber equacionar e entender que todo esse processo de tomada de conhecimento por parte dos alunos, em relação às Rodas de Conversa, também se caracteriza um momento de aprendizagem de estar *em* e *na* Roda, bem como, das regras e modos de funcionamento da mesma e por consequente, da vida em coletividade.

Outro aspecto fundamental da Roda de Conversa diz respeito à disposição do espaço físico da Roda. Conforme a própria denominação explícita, torna-se conveniente que todos os participantes estejam no mesmo nível (ou todos de pé, ou todos sentados). E que ainda,

possam olhar-se uns para os outros, olho no olho. A organização da turma em círculo ou até mesmo semicírculo facilita esse processo, aproveitando de maneira mais totalitária um espaço.

Tal espaço pode tornar-se ainda mais agradável e confortável por meio da disposição, no chão, de almofadas ou tapetes de borracha individualizados, de modo que os alunos possam sentar-se nos mesmos. Para as crianças ainda muito pequenas, outra possibilidade é à disposição de espécies de almofadas em formato de “cobras”, confeccionadas em tecido, que são utilizadas apenas para que as crianças possam se encostar. Ou ainda, calças de jeans usadas, preenchidas com enchimento de espuma, que oferecem maior sustentabilidade e segurança às crianças para sentarem-se em Roda. Todos esses materiais que podem ser utilizados visam qualificar a proposta da Roda de Conversa, sendo que existem diversos instrumentos para estruturar física e espacialmente a Roda de Conversa. Sendo assim, apresentar para os alunos que não há um lugar fixo na Roda e para a Roda também é um ponto de destaque. Afinal, “cada grupo de crianças com sua professora vão constituir um jeito de organizar-se física e espacialmente na Roda, ser Roda, estar em Roda, funcionar na Roda” (BOMBASSARO, 2010, p. 46).

O local onde a Roda é organizada e colocada em funcionamento também é uma sistematização, um acordo de cada grupo que a efetiva. Contudo, conforme pode ser visto nas análises realizadas durante as pesquisas, na maioria das vezes, o espaço utilizado para as Rodas de Conversa limita-se apenas à sala de aula e à utilização do chão ou das classes enquanto estruturantes.

A realização em um espaço físico único e fixo, no entanto, não é característica das Rodas de Conversa. Pelo contrário, o local de realização da Roda de Conversa, seja em relação ao espaço de efetivação, seja quanto aos coordenadores, pautas, pode ser diversificado. Assim, pode-se sugerir que a Roda de Conversa seja organizada em um local aconchegante, de modo que não necessite apenas e somente da sala de aula. A escola e suas redondezas dispõem de vários ambientes que podem diversificar as regras e modos de funcionamento das Rodas de Conversa.

A Roda de Conversa pode ser caracterizada enquanto uma “Roda Móvel”. Nessa proposta, a professora juntamente com a sua turma de crianças, elege um estruturante da Roda, que pode ser realocado e transferido para locais diferentes, de modo que onde estiverem, seja possível organizar-se em Roda e colocá-la em funcionamento, com seus modos, estruturas e regras próprias.

Para estruturar a referida Roda Móvel, pode-se fazer uso de um tapete de uso coletivo. A partir das convenções criadas pelos alunos e sua professora, cria-se uma regra e um modo de funcionamento dessa Roda em específico: o tapete será o norteador espacial da Roda, desse modo, onde ele estiver, a mesma acontecerá. Conforme Macedo (1996, p. 194), “a regra supõe respeito e isso implica autoridade, disciplina, referência, entrega e, sobretudo, trabalho e construção”. Dessa maneira, a Roda não estará mais diretamente ligada à sala de aula, mas sim ao tapete, que devido ao fato de poder ser transportado, conferirá às Rodas de Conversa um status de móvel, ou ainda, uma definição espacial específica em cada Roda realizada.

Com isso, os demais espaços da escola e dos seus arredores, que, por vezes, são pouco acessados pelas crianças, poderão ser explorados e vivenciados por elas. Afinal, a Roda Móvel poderá ser colocada em funcionamento na quadra de esportes da instituição, na biblioteca, no saguão de entrada ou até mesmo à sombra de uma árvore. Esses espaços podem ser planejados e propostos pensando-se inclusive, em relação à discussão da pauta de cada Roda. E se o tapete é o estruturante da Roda de Conversa Móvel, por que não levá-lo também para um museu, um teatro ou até mesmo para a praça da cidade?

Quanto mais significativa e diferenciada for uma Roda de Conversa, mais pautas, temas, assuntos e interligações de conhecimento poderão ser construídos e reelaborados. Uma das maiores ambições da educação atual deve ser a superação de atividades e planejamentos mecânicos, que não consideram o aluno enquanto sujeito ativo/participativo do seu processo de ensino e aprendizagem, e que compreendem a educação e a escola, enquanto um espaço de submissão e enfileiramento dos estudantes.

Desse modo, “[...] querer formar pessoas moral e intelectualmente autônomas, ou seja, ter a autonomia como objetivo da educação, implica necessariamente, a reformulação da atuação pedagógica do educador” (TOGNETTA; VINHA, 2007, p.133). Assim sendo, Rodas de Conversa com intencionalidades e fundamentações objetivas e claras se caracterizam um pequeno passo inicial, mas importante da escola enquanto uma instituição democrática, na qual os alunos vivenciam oportunidades de expressarem seus sentimentos e pensamentos, de modo a sentirem-se valorizados e a valorizarem a coletividade e o encontro com o outro.

## 5.2 CONVERSAS EM RODA: POSSIBILIDADES DE ORGANIZAÇÕES TEMPORAIS

A Roda de Conversa, quando construída e vivenciada por todos os participantes que dela fazem parte, constitui uma ação coletiva e intencional, de certo grupo de participantes, que possui suas regras, modos e estruturas próprias de funcionamento. Após acordado o local espacial da Roda ou o estruturante que a colocará em funcionamento em qualquer espaço,

também a perspectiva de tempo acerca da mesma precisa ser adequado e acertado entre os participantes. Nesse sentido, conforme se observou por meio da análise dos dados, na grande maioria das Rodas, as mesmas não possuíam um horário determinado para acontecerem ou até mesmo, eram efetivadas somente uma vez, no decorrer de cada aula.

Levando em consideração esses aspectos, procuro apresentar organizações temporais das Rodas de Conversa diversificadas, visando demonstrar a importância de disponibilizar tempo suficiente e hábil para as propostas, de maneira que estas possam desenvolver-se em sua totalidade e potencialidade. Em vista disso, pode-se acordar no grupo participante e constituinte da Roda de Conversa, que a mesma possui a característica de ser convocada e colocada em funcionamento, diversas vezes por dia, conforme as necessidades específicas do momento ou da situação. Sendo assim, a proposta de “Roda Inicial” poderá ser efetivada com as crianças e suas professoras, logo no início da chegada à escola, tanto para que os alunos possam socializar-se com os colegas, conversarem sobre as novidades, quanto para que possam planejar as prioridades da aula em curso, ou até mesmo para dialogarem acerca de algum assunto, tema, ideia de interesse.

Nessa Roda Inicial pode-se também organizar e elaborar a pauta, assim como das demais que os alunos acreditem que seja conveniente colocarem em funcionamento, bem como em qual horário e espaço ela se efetivará. Para isso, pode-se fazer uso de um suporte para anotação dos enunciados e combinados. Qualquer indivíduo da escola, ou aluno e/ou professor da classe, podem apresentar sugestões e temas para essa pauta, que será discutida posteriormente. Assim, sugere-se a confecção de um cartaz (cartolina, folha ofício A3, papel pardo), que será afixado em um lugar de fácil acesso e visualização de todos os participantes, de modo que estes consigam participar e acompanhar as sugestões e temas que estão sendo colocados em pauta. Vale ser ressaltado também, que a elaboração dessa pauta configura, inclusive, uma prática de letramento. Afinal, por meio dela as crianças estão efetivamente verificando o uso social da escrita.

Contudo, para a referida sistematização, determinados aspectos precisam ser convencionados e estimulados pelo professor. Além da seriedade e responsabilidade com o trabalho e com a perspectiva do outro, o uso de linguagem escrita clara e correta torna-se de fundamental importância para o bom andamento da proposta. Ainda assim, a utilização de blocos de discussão na organização da pauta conferem à Roda de Conversa ainda mais funcionalidade e comprometimento com a discussão dos assuntos colocados em voga. Ainda, ao final da semana a professora, pode realizar um levantamento com as crianças dos assuntos mais recorrentes nas pautas. Para isso, a professora, juntamente com os alunos, pode organizar

os assuntos das Rodas de Conversa, a partir de, por exemplo, quatro eixos centrais: “Assuntos Gerais”, “Pendências”, “Combinados” e “Críticas e/ou Sugestões”, conforme quadro III (Cartaz para Organização da Pauta – Roda de Conversa).

4

PAUTA RODAS DE CONVERSA – DATA:		MOMENTO DE DISCUSSÃO	COORDENADORES	ESPAÇO	MATERIAIS
Assuntos Gerais	- Reportagem do jornal -Agressão aos colegas	-Roda Inicial	-Professora -Ana Júlia	-Sala de aula	-Jornais
Pendências	- Atividades de casa -Tema Projeto	-Roda Inicial	-Ana Júlia -Professora	-Sala de aula	-Disparador -Caderno de Atividades
Combinados	-Trazer material – sucata -Livro Doação	-Roda Oportuna	-Professora -Matheus	-Ateliê	-Sucatas -Livros diversos
Críticas e/ou Sugestões	-Roda na Biblioteca -	-Roda Final	-Maitê -Marcos	-Saguão	

Essa organização da pauta das Rodas de Conversa que acontecerão durante o período da aula conferem uma maior sistematização das ideias, além de auxiliarem as crianças, no sentido de explicitar a ordem cronológica em que as atividades da aula serão efetivadas. Tais

---

<sup>4</sup> Sugestão de organização do cartaz para a pauta da Roda de Conversa.

aspectos são de extrema importância para os alunos pequenos, exatamente pelo fato destes entenderem a organização temporal das atividades através de momentos maiores e mais específicos da instituição: “Roda inicial” – quando se chega à escola; “Roda Final” – antes da chegada do responsável, etc.

Também no momento de composição do cartaz de assuntos a serem abordados nas diferentes Rodas de Conversa, pode-se realizar a escolha de representantes que coordenarão/auxiliarão na elaboração, condução e registro das Rodas de Conversa. Essa experiência contribui para a autonomia do participante, além de caracterizar um processo legitimador e democrático em sala de aula. Conforme Puig (2000, p. 24-25), “[...] a via institucional deve ensinar a resolver dificuldades, mas também deve ensinar a compartilhar os bons momentos [...], assim como ensinar a aproveitar os recursos e as tradições úteis para a convivência em qualquer instituição escolar”.

Nesse sentido, a Roda denominada “Roda Oportuna” poderá acontecer, inclusive, sem estar elencada no cartaz de organização das atividades. Afinal, como o próprio nome referencia, ela será colocada em funcionamento quando julgar-se oportuno, ou seja, poderá tanto ser convocada pela professora, quanto pelos alunos, de acordo com sua necessidade e pertinência.

Do mesmo modo, a “Roda Final” atua como uma espécie de fechamento daquele período do dia, no qual as crianças e suas professoras podem conversar a respeito das atividades, o que deu certo, o que poderia ser mudado, críticas e sugestões em relação a essas atividades, ou ainda, apresentar nessa oportunidade um diálogo comparando aquilo que foi abordado nas demais Rodas e os encaminhamentos e resoluções dados pela turma aos assuntos abordados nessas Rodas. Sendo assim, igualmente como nas demais Rodas, a organização e viés dado para essa Roda vai depender significativamente do grupo que a coloca em funcionamento, suas objeções e realizações.

Reitera-se a relevância da disponibilização de um tempo coerente de efetivação dessas diferentes Rodas colocadas em funcionamento durante a aula. Sabe-se que tais propostas concorrem com as demais atividades e conteúdos que precisam ser trabalhados durante o dia em uma classe. E que muitas vezes acabam sendo negligenciadas ou tendo suas potencialidades comprometidas, por abordarem superficialmente determinadas questões que poderiam fomentar e enriquecer discussões maiores e melhores. No entanto, conforme ressalta Puig (2000, p. 136), “a eficácia consiste em discutir adequadamente os temas em um tempo moderado”. Dessa forma, discussões eficazes “não têm qualquer relação com a rapidez na

abordagem dos diferentes temas da ordem do dia, mas com a profundidade dos conteúdos e com a solidez das decisões tomadas”.

Muitas vezes, portanto, torna-se mais prudente permitir que um assunto, uma Roda de Conversa, que se apresenta útil e consistente se prolongue um pouco mais, agregando conhecimentos e bagagens culturais aos alunos, em detrimento de atividades mecânicas de recorte e colagem, sufocantes do planejamento, que contribuem para a alienação e subordinação das crianças a um sistema educacional burocrático e autoritário. Assim como Warschauer (1993, p. 228), “entendo que o que tenho chamado de Roda pode ser um caminho para as parcerias promotoras de uma visão global e integradora, rompendo as cadeias de alienação que vivemos nas escolas e no cenário científico”. Dessa forma, o que persiste é a inquietude e a certeza de que por meio das Rodas de Conversa existe a possibilidade de adultos e crianças, seres complexos e inacabados, reconstruírem-se e aprenderem conjuntamente cada vez mais e melhor.

### 5.3 DEMANDA EM RODA: RESSIGNIFICANDO OS DISPARADORES

Por meio do processo de análise dos dados dessa pesquisa, foi possível conhecer e compreender a utilização dos disparadores enquanto potencializadores das discussões de determinadas Rodas de Conversa, apresentadas por Alessi (2011), uma das obras analisadas. Tais disparadores, conforme destacado em oportunidades anteriores, constituem-se em diferentes objetos do cotidiano, levados para a Roda de Conversa pela professora, para estimular, qualificar ou até mesmo iniciar a conversa, a partir das interpretações apresentadas pelas crianças relacionadas ao objeto.

Contudo, por mais que essa estrutura de funcionamento da Roda de Conversa se apresente diferenciada e demonstre o interesse e planejamento da professora acerca da mesma, ao meu ver, alguns aspectos podem ser ressignificados ou ainda, readequados. Afinal, no momento em que a regente da turma disponibiliza estes materiais em Roda, mesmo que inconscientemente, ela está buscando e organizando a Roda de Conversa, a partir de interesses e objetivos pessoais e individuais.

Diante desses aspectos, entendo a Roda de Conversa, enquanto uma construção coletiva, em que de forma democrática, todos os participantes possam construir as estruturas e modos de funcionamento próprias da mesma, conforme as escolhas e características do grupo que a compõem. Nesse sentido, compreendo, também, que a utilização de disparadores na Roda de Conversa pode ser determinado, ou melhor, aproveitado a partir dos objetos que constituem o grupo participante da Roda.

Sabe-se que as crianças levam consigo para a escola objetos, brinquedos, materiais escolares diversos e que sentem necessidade de explorá-los, socializá-los com os demais amigos e colegas. Por mais que muitas instituições acabem limitando a entrada desses “materiais estranhos a aula”, as crianças possuem maneiras especiais de violação das regras e acabam sempre as apresentando na classe.

Assim sendo, se existe uma ânsia em compartilhar esses objetos com a turma, proponho aproveitar, entender e aprender com esse desejo, pois entendo que isso seja uma vontade, uma potencialidade de aprendizagem iniciada e proposta pelas crianças. Então, por que não utilizá-los em sala de aula? Ou ainda, em uma Roda de Conversa?

A professora regente de uma turma, ao identificar essa demanda, pode apresentar uma proposta de Roda de Conversa, onde em um dia específico, determinado número de crianças levam para a escola objetos, materiais, utensílios que gostariam de expor para o grupo de colegas, de modo que tais artigos se constituirão os disparadores daquela Roda em específico ou das demais Rodas do dia. Também, nesse caso, pode-se realizar uma votação, um debate inicial para escolher qual dos produtos será utilizado por primeiro e assim por diante. Dessa maneira, as crianças terão a oportunidade de manipular tais objetos, mostrando para os demais colegas e aprendendo a partir deles e com eles, de maneira que os conteúdos-linguagens se farão significativos, despertando ainda mais a curiosidade e participação das crianças, pois fazem parte de seus contextos e suas realidades.

Essa proposição de Roda de Conversa, segundo minhas definições particulares, caracteriza-se uma pequena tomada de consciência acerca do papel da escola e do professor, tendo em vista a ação pedagógica com crianças. Na maioria das vezes, a escola se constitui como instituição autoritária e coercitiva, que não leva em consideração a perspectiva da própria criança na construção do processo de ensino e aprendizagem. “De fato, tais exemplos nos confirmam que os conflitos na escola podem ser construtivos, mas também podem ser destrutivos” (TOGNETTA; VINHA, 2007, p.20). Dessa forma, torna-se papel do docente, a partir de suas atitudes e do modo como organiza suas aulas, promover a diferença e instaurar a mudança.

#### 5.4 FORMALIDADE DAS RODAS: A RELEVÂNCIA DOS REGISTROS

A Roda de Conversa, conforme entendo e venho defendendo até o momento, caracteriza um conteúdo-linguagem, que, se devidamente aproveitado e estimulado, pode favorecer e intensificar o processo de ensino e aprendizagem de maneira crítica e participativa.



Exatamente por considerar essa experiência tão válida e significativa em sala de aula, acredito na sua efetivação de maneira séria e comprometida. Desse modo, repudio qualquer metodologia denominada de Roda de Conversa que seja utilizada apenas com o intuito de preencher o tempo em sala de aula, sem estruturas, regras, ou seja, sem planejamento e intencionalidade. Sendo assim, para que as Rodas de Conversa não caíam no imediatismo das práticas ou até mesmo, configurem-se modismos, meros bate-papos à toa, alguns cuidados se tornam convenientes e importantes.

O registro daquilo que se fala e se acorda em Roda é um desses aspectos que merece destaque. Durante o processo de análise das Rodas estudadas para essa pesquisa, senti falta de elementos, algo que apresentasse como e de que modo, ocorreu o registro das mesmas. Afinal, “[...] o Registro é um grande instrumento para a sistematização e organização dos conhecimentos. É também a possibilidade de que a Roda não se feche em si mesma, mas se abra para o mundo” (WARSCHAUER, 1993, p. 56).

Uma alternativa comumente utilizada para o registro de decisões e que pode ser bastante útil e significativa para o registro das Rodas de Conversa são as Atas. Para tanto, pode-se construir juntamente com o grupo de crianças que coloca a Roda de Conversa em funcionamento um livro-ata, no qual, além da página de abertura, poderá ser organizada, a cada dia por uma criança diferente, a ata da Roda de Conversa diária. Sendo assim, antes de sugerir para o grupo, pode-se conversar até mesmo na Roda, acerca dos usos e finalidades do livro-ata, apresentando ainda, seus aspectos estruturantes. Qualquer ata precisa conter algumas informações essenciais, como: cabeçalho com local e data; os temas que constituem a pauta, regras, acordos ou decisões tomadas; sugestões relacionadas à pauta. Por fim, torna-se necessário o nome da equipe que coordenou a Roda, bem como a assinatura de todos os participantes.

Esses aspectos estruturantes da Ata se caracterizam ainda mais relevantes pelo fato dos alunos a assinarem, conferindo aos mesmos uma maior identificação e sentido de pertencimento ao processo. Desse modo, “a ata confere um valor ainda maior ao trabalho [...], pois lhe dá um aspecto formal. A escrita é registro e, portanto, é confirmação de sua importância. Esta, por sua vez, é ainda maior quando os participantes a assinam, tornando-as assim, um documento que atesta sua participação” (TOGNETTA; VINHA, 2007, p.79).

Outra forma interessante de registro pode ser a utilização de diários. Do mesmo modo que na Ata, tal registro aconteceria por meio da escrita. Contudo, a sistematização das ideias e o modo como seriam feitas poderia vir ao encontro das particularidades de cada criança que compõem a Roda. Sugere-se a utilização de diários individuais, nos quais os alunos

registrariam a Roda da maneira que julgassem melhor. Sendo que, se em algum momento considerarem pertinente, poderiam até mesmo desenhar aquilo que gostariam de exprimir.

Diante disso, compartilho com as ideias de Salles (1998, p.17), quando essa autora apresenta os diários enquanto *documentos de processo*. Segundo a referida autora, que investiga processos de criação artística, ensaios, esboços, diários pessoais, os diários podem ser entendidos dessa forma devido ao fato de que, “independentemente de sua materialidade, contém sempre a ideia de registro”. Assim, potencializo o diário enquanto um suporte de registro das Rodas de Conversa, por entender, que do mesmo modo que as Rodas, também o registro precisa partir, evidenciar um processo de tomada de decisão, de comprometimento e acima de tudo, de participação ativa e significativa em sua criação e efetivação.

O registro é a condição de existência da história, afinal a história não existiria por si só caso houvesse a ausência de registros para confirmá-la. Logo, não há história sem registro. Para tanto, pode-se, inclusive, registrar as Rodas de Conversa por meio da utilização de suportes digitais, como as câmeras fotográficas ou de filmagem. Devido à era da tecnologia, expandida com a Modernidade, o acesso a esses recursos está cada vez mais fácil, sendo que na maioria das escolas brasileiras, são disponibilizados como instrumentos de apoio pedagógico.

Sendo assim, fotografar ou filmar as Rodas colocadas em funcionamento por determinado grupo de crianças pode ser uma fonte ainda mais qualificada de registro, podendo ser utilizadas para a confecção de portfólios, exposições para as demais turmas. Ou ainda, em posteriores reuniões de pais e professores, pois a partir das Rodas são visibilizadas as demandas das crianças, entre outros. Nesse sentido, de posse desses materiais, novas e diversas possibilidades de sistematização podem ocorrer, estimulando ou até mesmo contribuindo para a construção de processos de ensino e aprendizagem partilhados pelas experiências positivas de cada turma.

Com isso, portanto, constata-se a pertinência e relevância dos registros das Rodas de Conversa colocadas em funcionamento, tanto para a formalidade desse processo, quanto para que a mesma possa atingir outros públicos, abrir-se para outros rumos. “De fato a abertura é uma característica importante do ‘espírito’ da Roda” (WARSCHAUER, 1993, p. 56). E o registro configura um instrumento essencial para a sistematização e organização desse conhecimento. Conforme Pereira (1996, p. 69), “um registro viável é aquele que, de alguma forma, preserva a processualidade do ser”. Esse é o registro do qual me interesso e o qual defendo, independente do instrumento utilizado para a efetivação do registro. Afinal, tanto o processo de construção da Roda de Conversa, quanto o seu registro, precisam fomentar a

importância da mesma enquanto um suporte de apropriação do vivido, do construído e do partilhado.

## **6 FECHANDO A RODA - FINALIZANDO A CONVERSA**

Esta pesquisa investigou a importância e relevância do trabalho com Rodas de Conversa, visando a ação pedagógica na Educação Infantil. Desse modo, esta investigação voltou-se para a produção e compartilhamento por parte das crianças e suas professoras de um ambiente democrático, baseado na conversa e na escuta do outro. Assim sendo, através da utilização desse conteúdo-linguagem, denominado Roda de Conversa, a construção do conhecimento torna-se compartilhada, de maneira que o processo de ensino e aprendizagem passa a se constituir na partilha de (novos) e requintados significados.

Nesse sentido, conhecer as finalidades do uso das Rodas de Conversa na Educação Infantil, analisando as propostas, os modos de organização e as regras de funcionamento, através da análise de conteúdo das obras destacadas, possibilitou a percepção em relação às possibilidades de desenvolvimento das crianças, no que diz respeito à oralidade, autonomia, ao pensamento coletivo e crítico, ao posicionamento na resolução de conflitos e tomada de decisões, além de demonstrar claramente as potencialidades e capacidades das crianças enquanto sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem.

Por meio da pesquisa bibliográfica tive a oportunidade de elencar diversos tipos de Rodas de Conversa, com estruturas, regras e modos de funcionamento específicos de cada grupo que a colocava em funcionamento. Dessa forma, pude evidenciar que umas das características centrais da Roda enquanto conteúdo-linguagem é justamente abrir-se para o novo. Nenhuma Roda será igual à outra, ainda que suas pautas sejam iguais, pois o ambiente, os participantes da Roda, suas culturas, contextos e conhecimentos, tornarão cada Roda particular, significativa para cada grupo.

Assim, cada regra, cada modo de organização e funcionamento da Roda é uma construção, uma criação e um compartilhamento dos sujeitos que compõem e colocam a Roda de Conversa em funcionamento. As regras não são fixas, os modos de organização também não o são e muito menos o espaço onde ela é colocada em funcionamento precisa ser rígido e fixo. Pelo contrário, pode ser recriado, readequado, replanejado a cada nova efetivação.

Outro aspecto central, destacado através dos resultados, refere-se ao modo como as crianças, no momento em que se sentem sujeitos ativos do processo de construção do conhecimento, participam do mesmo, representando-se como partícipes colaborativos, organizadores das pautas e discussões, percebendo a importância do processo e aproveitando-

o no sentido de propagar novas e diversas aprendizagens. Diante disso, a Roda de Conversa não serve apenas enquanto uma metodologia de passatempo, pelo contrário, se caracteriza enquanto um espaço argumentativo. Na Roda as crianças aprendem a tomar decisões, negociar e colocar de maneira coesa suas posições, denotando para isso uma argumentação capaz de sustentar as mesmas.

A partir disso, por meio do aprendizado e construção desse ambiente de negociação, as crianças têm a oportunidade de desenvolverem atitudes de respeito mútuo. Desse modo, as crianças aprendem que muitas vezes a tomada de qualquer decisão depende de uma ação conjunta a qual surge através de posições que são devidamente negociadas entendidas e atendidas.

Com relação às contribuições no meio acadêmico, acredito que este estudo apresenta um novo olhar para a “Roda de Conversa”, uma nova compreensão desta enquanto um conteúdo-linguagem, de construção conjunta de alunos e professora, voltada para a criação de contextos autônomos e democráticos, em que os diferentes pontos de vista, opiniões e vozes, são consideradas e ouvidas dentro do espaço da sala de aula. Desse modo, uma Roda trabalhada dentro de tal perspectiva, possibilita a aprendizagem de diversas competências, por meio do protagonismo compartilhado entre a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas de conhecimento.

Essa abordagem de Roda de Conversa defendida até o momento se contrapõe, e muito, a todas aquelas propostas de Roda de Conversa que podem ser classificadas como atividade ou metodologia e que vem rotineiramente sendo desenvolvidas nas Escolas de Educação Infantil, as quais apresentam um fim em si próprias, possuindo a justificativa de que por meio da Roda as crianças estariam “desenvolvendo-se oralmente”. Contudo, esse desenvolvimento oral é imposto e organizado apenas e somente pela professora, que delimita falas, participantes e assuntos. No entanto, negligencia-se o fato de que as crianças já sabem falar e, desse modo, o que realmente precisam aprender é expressarem-se, compartilharem assuntos, temas de interesse, pontos de vista, enfim, pensarem e agirem em suas aprendizagens e em seus diferentes mundos.

Ainda assim, considerando que este é apenas um trabalho inicial, outros estudos possíveis acerca da Roda de Conversa podem relacionar-se ao modo como as Rodas de Conversa, com suas estruturas, regras e modos de funcionamento próprios de cada grupo, contribuem efetivamente no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Para tanto, acompanhar determinada turma que coloca em funcionamento Rodas de Conversas embasadas nos pressupostos aqui apresentados e defendidos, por meio da metodologia de

Estudo de Caso, se configuraria também um objeto de análise interessante. Afinal, por meio da apresentação de resultados quantitativos, bem como qualitativos acerca da importância e relevância da promoção de Rodas de Conversa, para o desenvolvimento global das crianças, talvez o trabalho com a mesma comece a ser compreendido e promovido na grande maioria das instituições escolares, de maneira comprometida e com referências teóricas que a viabilizem e a sustentem.

Ao unir este estudo aos trabalhos de Freire (1983), Warschauer (1993, 2001), Bombassaro (2010) e Ryckebusch (2011), busco, portanto, contribuir para o desenvolvimento do tema na área, reforçando a necessidade e relevância da intensificação das análises nessa direção. Afinal, somente por meio da consolidação, do aprofundamento, pesquisa e discussão constante acerca do tema e uma reflexão crítica das práticas e ações pedagógicas realizadas nas escolas de Educação Infantil, conseguiremos qualificar o trabalho pedagógico dessa etapa da Educação Básica, tão importante na caminhada escolar e social de qualquer sujeito, um espaço prestigiado da vida coletiva, com aprendizagens qualificadas e significativas.

## REFERÊNCIAS

ALESSI, V. M. **Rodas de conversa na educação infantil: as vozes infantis em uma análise bakhtiniana**. Atos de pesquisa em educação - PPGE/ME FURB ISSN 1809-0354 v. 6, n. 1, p. 188-206, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2213/1551>>. Acesso em: 14 jun 2014.

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução: Dora Flaksman Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ÂNGELO, A. de. A pedagogia de Paulo Freire nos quatro cantos da educação da infância. **I Congresso Internacional de Pedagogia Social, 1, 2006**. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 18 maio 2014.

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

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Editora 70, 2009.

BOMBASSARO, M. C. **A Roda na Escola Infantil: Aprendendo a Roda aprendendo a conversar**. Porto Alegre, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2009.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Básica, 1998 a. (v. 1,2 e 3).

BRUNER, J. **Actualminds, possible worlds**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; DA SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson, 2007, p. 73-89.

COSTA, D. M. V. O trabalho com a linguagem oral na educação infantil. **32ª REUNIÃO ANUAL da ANPED**. Sociedade, Cultura e Novas Regulações. Caxambu, MG, 4 a 7 out. 2009.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Caderno Pedagógico: oralidade**. Curitiba: SME, 2008. (Cadernos pedagógicos de educação infantil 1).

CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

ENGESTRÖM, Y. (1987) **Learning by Expanding**: Na activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit. Disponível em: <<http://communication.ucsd.edu/LCHC/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>>. Acesso em: 18 maio 2014.

FERREIRA, Bruna Santos. **Conteúdos na Educação Infantil: tensões contemporâneas**. Porto Alegre, s.n., 2012. Disponível em: <[http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/69935/000875440.pdf?sequence=1&locale=pt\\_BR](http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/69935/000875440.pdf?sequence=1&locale=pt_BR)>. Acesso em: 07 jun 2014.

FREINET, Célestin. **O itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão na Pedagogia Freinet**. Tradução Priscila de Siqueira. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

FREIRE, Madalena. **A Paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Madalena; DAVINI, Juliana; CAMARGO, Fátima; MARTINS, Mirian Celeste. **Série Seminários: Avaliação e Planejamento. A prática educativa em questão**. SP: Espaços Pedagógicos, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1994.

GAULKE, Alvine Genz. **A relação professor-aluno-conhecimento na educação infantil: princípios, práticas e reflexões sobre protagonismo compartilhado**. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/70597/000876954.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 17 jun 2014.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens Geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade na pré-escola**. Porto Alegre: Editora Pioneira, 1994.

KRAMER, Sônia(Org.). Falando sobre crianças. In.: \_\_\_\_\_. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Ática, 1993.

LA TAILLE, Y. J. J. M. R. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J. G. (org.). **Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1989.

MACEDO, L. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MAGALHÃES, M. C. C.; LIBERALI, F. C. **A Formação Crítico Colaborativa de Educadores:** A “vida que se vive” – uma complexa escolha metodológica. Texto apresentado no AFIRSE, 2009 na MESA REDONDA: Práticas Colaborativas e Reflexivas na Formação de Professores, 2009.

MRECH, Leny Magalhães; RAHME, Monica. **A roda de conversa e a assembleia de crianças:** a palavra líquida e a escola de educação infantil. Educação em Revista, v.25, n.1, p.293-310, 2009. Disponível em: <<http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/6462>> Acesso em: 14 jun 2014.

OLIVEIRA, A. M. **Literatura Infantil e o desenvolvimento moral:** A construção da noção de justiça em crianças pré-escolares. Tese de doutorado. Campinas: FE-Unicamp, 1994.

PALANGANA, Isilda C. **A função da linguagem na formação das consciências:** reflexões. In: Cadernos Cedes. Campinas: Unicamp, n.35, p. 19-35, jul. 2000.

PETRY, Leticia Marlise. **Educação Infantil:** vida-histórica de grupo e(m) processos de criação. Porto Alegre: UFRGS, 2009. (Dissertação de mestrado).

PECOITS, Sariane da Silva. **Querido Diário?** um estudo sobre Registro e Formação de professores. Porto Alegre: Editora Letra 1, 2012.

PIAGET, J. Problèmes Généraux de la Recherche Intersdisciplinaire et Mécanismes Communs. IN: PIAGET, J., **Épistémologie des Sciences de l'Homme**. Paris: Gallimard, 1981.

PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de (orgs) **Geografia em Perspectiva**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

PUIG, J.M. **Democracia e participação escolar**. São Paulo: Moderna, 2000.

RIZZO, Gilda. **Creche:** organização, currículo, montagem e funcionamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

RYCKEBUSCH, Claudia Gil. **A Roda de Conversa na Educação Infantil:** uma abordagem crítico-colaborativa na produção do conhecimento. São Paulo, s. n., 2011.

RUBERTI, Giovanna Siqueira. **Os “dias de” e outros dias:** um olhar sobre o trabalho com datas comemorativas na educação infantil. Porto Alegre, s. n., 2012. Disponível em: <[http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/56383/000859436.pdf?sequence=1&locale=pt\\_BR](http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/56383/000859436.pdf?sequence=1&locale=pt_BR)>. Acesso em: 07 jun 2014.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado:** processo de criação artística. São Paulo: FAPESP: Annablume, 1998.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. **Quando a escola é democrática:** um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.



VASCONCELOS, Teresa Maria Sena. **Ao redor da Mesa Grande:** a prática educativa de Ana. Porto Editora: Portugal, 2000.

WARSCHAUER, Cecília. **A Roda e o Registro.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

\_\_\_\_\_. **Rodas em Rede:** oportunidades formativas na escola e fora dela. São Paulo: Paz e Terra, 2001.