



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

BÁRBARA QUEIROZ DE MENEZES

**A RODA DE CONVERSA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA
CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO**

**Brasília
2017**

BÁRBARA QUEIROZ DE MENEZES

**A RODA DE CONVERSA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO**

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título Licenciada em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Prof. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho.

Orientadora

Prof. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho.
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

**Brasília
2017**

BÁRBARA QUEIROZ DE MENEZES

**A RODA DE CONVERSA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA NA CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO**

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título Licenciada em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Prof. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho.

Data da aprovação: ____ / ____ /2017

Comissão Examinadora

Prof.^a Dr.^a Cristina Massot Madeira Coelho. (Orientadora)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof.^a Dr.^a Lucia Helena Cavasin Zabotto Pulino
Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília

Prof.^a Dr.^a Fátima Lucília Vidal Rodrigues
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof.^a Msc. Luciana de Silva Oliveira
Secretaria de Estado de Educação - SEEDF

Dedico este trabalho a todos aqueles educandos, crianças ou adultos, que ainda não descobriram que possuem voz.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, pela Sua Graça e Misericórdia que sempre me sustentaram e me trouxeram até aqui.

À professora Cristina por compreender o meu tempo de escrita, pela disponibilidade, orientação, pela afetividade e felicidade de sempre.

A Paulo, Andréia, Fabiana, Maria Vitória, Luíz Miguel e Larissa, minha tão amada e preciosa família, pela paciência, dedicação, sacrifícios, amor, zelo, confiança e cuidado dedicados a mim. O desejo de escrever sobre esse tema não seria possível sem o diálogo construído em nossa família.

A meu tão doce amor, Leonardo, pelo companheirismo e por ter sido calma em momentos tão conturbados ao longo da escrita desse trabalho, bem como nessa Universidade.

À Jéssica (*in memoriam*) por ser *tanto* em mundo de *pouco* e por me inspirar a viver.

À professora participante da pesquisa e aos pequenos por me permitirem fazer parte da turma e de suas rotinas. Agradeço também pelo carinho e pelos laços que construímos.

(...) que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.

(Manoel de Barros)

Memorial

O ambiente escolar nunca foi algo que me causasse estranhamento. Por ter sido fruto de uma gravidez não planejada, meus pais enxergaram na escola uma solução para deixar aquele bebê indefeso enquanto necessitavam trabalhar, uma possibilidade de cuidado àquele ser. E lá estava eu, com apenas quatro meses, em meu primeiro contato com a escola em uma creche de cunho social, que ainda que fosse paga, era condizente com a realidade dos meus pais. Até hoje, minha mãe ainda diz meio chorosa que gostaria de ter tido mais tempo de cuidar de mim e não de ter delegado essa tarefa à escola.

Estudei nessa creche até os meus quatro anos de idade. Meus pais faziam o que era de alcance deles para que eu me sentisse confortável naquele ambiente. Lembro que meu pai, ainda que cansado do dia anterior, acordava cedo e passava comigo na padaria para comprar o lanche que eu gostava. Depois, colocava-me em seus ombros e cantava uma canção como quem queria recompensar por não poder passar mais tempo comigo. Lembro dele me deixando na porta e empurrando de leve as minhas costas em um gesto de me encorajar a desbravar aquele lugar.

Das poucas lembranças que guardo comigo desse lugar, devido à idade, a adequação da mobília é o que mais me toca. Ao forçar minha memória, recordo do banheiro com a pia e o vaso sanitário em minha altura e da sala de aula onde era possível tocar todos os objetos existentes nela. Pode parecer insignificante, mas essa adequação fazia com que eu sentisse que era parte daquele local e que eu era respeitada. Afinal, ser criança em mundo de “gente grande” é uma situação desconfortável, pois parece que não é possível se encaixar.

Essa creche possuía uma visão tradicional sobre a educação, então não havia muito espaço para que nós, as crianças, pudéssemos nos expressar. E você, caro leitor, pode estar se perguntando como eu consigo me lembrar se eu tinha apenas quatro anos e eu digo que tudo bem. Eu também perguntaria. Em contrapartida, afirmo que sei, pois não esqueço da sensação que tive quando senti que eu era ouvida na escola. Mas isso é algo que falarei mais adiante.

Ao chegar da creche, meu pai me incentivava a contar sobre como havia sido o dia. É fruto dele que eu goste de conversar sobre minhas opiniões, impressões,

conhecimentos e sentimentos, pois sempre me encorajou a falar. Questionava sobre o que eu havia aprendido e como tinham sido as brincadeiras. E esse era outro problema para mim enquanto criança: a falta da brincadeira. Como já relatei, a creche era tradicional o que fazia com que a brincadeira não fosse valorizada, ao contrário, a gente tinha que aprender as letras para que ler e escrever fosse possível. Caso a gente conseguisse cumprir os combinados de bom comportamento e das atividades, a brincadeira acontecia. Porém, se algum desses aspectos não tivesse êxito, lá se ia a hora de brincar. E isso me doía, pois por ser filha única com pais que trabalhavam e estudavam, eu sentia falta de passar mais tempo brincando com outras crianças. Comecei a enxergar na escola um local onde o brincar era uma recompensa por “fazer todas as coisas corretas”. Era o velho ditado “primeiro a obrigação, depois a diversão”. E durante muito tempo, foi exatamente assim que eu enxerguei a relação da escola e do brincar.

Com essa necessidade de fazer as crianças lerem, aos quatro anos eu aprendi a ler. Aprendi e comecei a ler livros sobre animais que era o que me encantava. Meu pai me incentivava e comprava diversos livros sobre esse assunto, os quais muitos tenho até hoje. Minha avó paterna, muito orgulhosa de ver a neta lendo, forçava-me a ler todas as placas que estivessem em meu caminho. Ela dizia que gostaria que a neta tivesse as oportunidades que ela só pode ter mais tarde, ao participar da Educação de Jovens e Adultos.

Com quatro para cinco anos precisei mudar de escola, pois a creche não oferecia Jardim II¹. Comecei a estudar em uma escola maior que a creche, porém ainda pequena. Na época, essa escola se situava em uma casa que foi adaptada para ser uma escola. Logo, a escola era rodeada por moradias, A mobília era parcialmente adequada, o que foi algo que me causou questionamento e estranhamento devido à creche procurar adaptar. Encontrei nessa escola outra relação entre o brincar e o aprender, ainda que essa instituição fosse tradicional. Nela o brincar era valorizado, ainda que não existissem muitos ambientes que o proporcionassem.

Conforme o brincar assumia um outro papel em minha vida, em vez de brincar sozinha, eu passava meu tempo livre assistindo documentários sobre animais no

¹ Nomenclatura que varia conforme localidade e instituição e condiz ao período escolar que as crianças de anos frequentam.

canal Animal Planet. Não enxergava muita graça em assistir desenhos ou em brincar sozinha.

Como aos cinco anos eu já sabia ler, a professora dessa escola confeccionava atividades diferenciadas dos demais alunos que ainda estavam no processo de aquisição da escrita e da leitura. Esse fator fez com que eu não me desestimulasse e que esse ano tenha sido um bom ano em minha vida escolar. Porém, enquanto alunos e crianças não tínhamos muita voz. Ainda era a professora que escolhia como deveríamos agir. O que incomodava era não poder exercer minha criatividade, pois partia da professora o modo de como pintar o desenho, quais as cores usar, o que desenhar e o que escrever. Nessa época, eu já desejava me expressar, porém não havia espaço e liberdade para isso.

Com seis anos, o sonho dos meus pais se realizou. Depois de noites e dias em fila, no frio e no sol, de entrevistas, de visitas e de testes para poder entrar na melhor escola da região administrativa que eu morava e uma das melhores de Brasília até então, consegui uma vaga. Comecei a estudar nessa escola de caráter filantrópico, situada a poucos minutos da minha casa e na época, onde estaria garantido à mim até o terceiro ano do ensino médio lanche, uniforme, material escolar e uma educação que me prepararia para o mercado de trabalho, tudo de graça. Era um sonho de família se realizando e o que ficava em minha mente de criança que era meu dever ser a melhor aluna depois de tudo o que os meus pais haviam passado para conseguir uma vaga para mim.

Estudei nessa escola durante doze anos, dos seis até os dezoito, e minhas experiências foram as mais diversas. No primeiro ano em que eu estudei lá, cursei o Pré Escolar, com seis anos, o que era equivalente ao Jardim II que eu já havia cursado na escola anterior. Isso ocorreu, pois a escola que eu estudava neste momento definia que as crianças que completassem seis anos até o mês de junho poderia ingressar na primeira série, mas as crianças que completassem seis após o mês de junho deveriam ficar no pré-escolar. Como faço aniversário em agosto, comecei a cursar o pré-escolar.

Ainda que eu estivesse feliz por estar naquela escola, foi um ano muito difícil do qual guardo poucas lembranças. As lembranças que tenho é de me sentir desestimulada, pois as atividades de sala e de casa não me eram interessantes. Eu

já estava em um nível mais avançado da escrita e da leitura do que os demais e não havia adaptação ou adequação das atividades. Recordo-me também da professora autoritária e rígida que tínhamos em nossa classe. Dessa forma, o espaço para conversar era nulo. Não podíamos nos expressar, segundo a fala constante da professora, pois ela era “a professora e nós estávamos ali para aprender e obedecer”. A ida ao parque ocorria todos os dias no final da aula e eram os únicos momentos que podíamos brincar. Porém se a professora julgasse que a brincadeira não estava sendo apropriada, a criança era retirada da brincadeira e do parque e ficava sentada ao lado da professora até a hora de ir embora daquele espaço.

Mas eu precisava resistir, mesmo com todas as adversidades. Afinal, meus pais se esforçaram muito para que eu estudasse ali. Então, ainda que eu me sentisse desestimulada, realizava as atividades com capricho para ganhar elogios da professora.

Na primeira série, com seis para sete anos, a estrutura escolar se modificou. A professora era menos rígida, porém não nos permitia ter muita voz dentro da sala da aula. Fazíamos incansáveis cópias no quadro negro que recordo não fazer sentido para mim na época, pois não era a realidade em que eu estava inserida. A escola, por ter sua sede em São Paulo, era voltada para realidade vivida nesse estado, então o material didático, bem como as aulas ministradas eram os mesmos. E, em especial nesse ano, tínhamos que ser a cópia fiel de São Paulo, pois haveria a tão temida – e logo mais a tão “chata” – Avaliação Institucional.

Ahhhh, a Avaliação Institucional! Ela ocorria na primeira, quarta, oitava séries e no terceiro ano do ensino médio no período de dois em dois anos. Eu tive a oportunidade (e o desprazer) de realizar essa avaliação em todas essas séries. Uma avaliação que é o oposto de avaliação formativa. De caráter altamente classificatório, tinha como objetivo ranquear as mais de 40 escolas da rede. Uma prova de múltipla escolha, de 120 questão, que queria saber como estava os nossos conhecimentos sobre língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia. Acoplado à prova era disponibilizado um gabarito nominal de bolinhas que deveria ser preenchido com caneta esferográfica preta. E lá estava eu, uma criança de sete anos fazendo uma prova cansativa e sob pressão. Afinal, eu não poderia errar o

gabarito e a escola dependia da minha nota para estar entre as melhores, segundo o discurso da professora, orientadora, coordenadora e direção.

A brincadeira sumira. Ela não fazia mais parte da dinâmica escolar. Caso desejássemos, deveríamos usar o intervalo para isso. Porém, correr e ir ao parque estava proibido. Levar cartas e jogos também. A solução era inventar brincadeiras que não infringissem tais normas quando sobrava tempo, pois havia uma grande fila para pegar o lanche e depois o tempo de comer, o que sobrava de cinco a sete minutos para a brincadeira.

Na segunda e na terceira série, minhas professoras não permitiam que tivéssemos espaço para fala ou expressão, era preciso seguir o material didático fielmente conforme ele vinha de São Paulo. “Você não sabe quantas pessoas que precisam gostariam de estar no seu lugar” era a frase que ouvia recorrentemente dos professores durante o período que estudei lá. E tínhamos que nos adaptar, pois assim seria até o ensino médio se quiséssemos continuar na escola.

Na quarta série, recordo-me de começar a pensar o porquê de tanto dever de casa. Da primeira série até então, para mim, ele só servia para ocupar o tempo que eu tinha em casa. As professoras não o corrigiam e só o tomavam para punir alunos que não realizavam. Elas justificavam dizendo que eles eram para que pudéssemos fixar o que havíamos aprendido na escola e um momento de os pais acompanharem nossa vida escolar. Porém, como a população que estudava nessa escola era composta por pessoas de baixa renda, a maioria das crianças não recebia auxílio dos pais durante a execução da tarefa. Eu, por exemplo, era uma dessas crianças que precisava ter autonomia para realizar a tarefa, pois meus pais não tinham tempo livre para me acompanhar. Não enxergava lógica na fala das professoras ao dizerem que a tarefa de casa era para fixação, pois em sala realizamos diversas atividades com essa finalidade e individualmente. Dessa forma, comecei a enxergar na tarefa de casa um vilão, um inimigo.

A quinta série foi um ano de mudanças, pois agora eu tinha um professor para cada disciplina escolar. Aquela relação de maior proximidade com um professor, havia acabado e eu tinha nove professores. Professores que ficavam apenas cinquenta minutos em sala de aula e que não era possível criar laços, pois como eles tinham muitas turmas e alunos, pareciam-me preferir não os estabelecer. Creio

que por acreditarem que éramos imaturos comparados às suas turmas de anos finais do ensino fundamental e ensino médio, podia enxergar o fardo que era para eles estarem ali. E os deveres de casa só aumentavam, amontoavam e ocupavam o tempo que eu tinha fora da escola. E eles continuavam lá sem correção. O desestímulo crescia. Mas, era o sonho dos meus pais e não podia me esquecer disso.

Na sexta e na sétima séries, essa dinâmica não mudou. A escola era conteudista, então não havia tempo para o diálogo. O conteúdo era posto e éramos induzidos a pensar que se estava ali é porque tinha que ser. Com o passar do tempo, construí laços com alguns professores. Mas nem esses laços foram capazes de fazer com que o diálogo fosse possível.

A oitava série a Avaliação Institucional estava no cenário novamente. Mas agora, a escola prometera que caso a classificação da escola fosse satisfatória ganharíamos um dia especial. Então, começamos a nos focar mais ainda nos conteúdos para ganhar esse dia! E o diálogo? Não havia espaço para ele, pois tínhamos que manter o foco. Aos poucos fui desistindo de fazer os deveres de casa, ainda que houvesse punição para aqueles que não fizessem. Mas eu continuava a não enxergar sentido e finalidade em realizá-los.

Era tempo de começar uma nova fase. Tinha acabado de completar meus quinze anos e ingressava no Ensino Médio. As coisas eram novas na escola e em mim. Agora, eu não precisava mais usar todo o uniforme da escola, apenas a blusa. O horário da aula era noturno. Em vez de nove professores, agora eu teria doze e com matérias que até então eu não tinha. As turmas tinham Professor Conselheiro, que era um professor sorteado pela escola e regente de alguma disciplina que ficava encarregado de acompanhar a turma. Comecei a ler sobre os assuntos que me interessavam e conseqüentemente, fiquei mais crítica em relação ao universo. A escola me indicou para realizar um estágio na Caixa Econômica Federal devido às minhas boas notas e ao meu comportamento.

No primeiro ano, tive a primeira experiência com professores que estavam dispostos a ouvir seus alunos. O Professor Conselheiro da minha turma, realizava rodas de conversa constantemente durante suas aulas para nos ouvir sobre como estava sendo o processo de construção de conhecimento em sua disciplina e nas

demais. Ele nos ouvia e nos ensinava a ouvir. Incentivava-nos a falar, afinal era difícil nos expressar uma vez que nunca nos foi permitido. Essa atitude nos colocava em outra posição: a de alunos que participavam. A turma, conseqüentemente, ficou mais unida e entrosada, pois nos percebíamos como grupo e não como seres isolados. Recordo de pensar que se um dia eu fosse professora, eu gostaria de ser como ele.

O professor de Língua Portuguesa propunha conosco debates sobre temas da atualidade e pedia que pesquisássemos sobre ele para embasar nossos conhecimentos e opiniões. Encorajava-nos a fazer exposição destes e ouvia-nos mesmo que fôssemos contrários a ele. Isso também proporcionava a nós a voz que esteve calada por muitos anos.

O segundo e terceiro ano foram de experiências não tão significantes quanto o primeiro, pois os professores estavam mais focados em garantir que nós ingressássemos em universidades públicas ou conseguíssemos bolsas em faculdades particulares para engrossar o número de alunos da escola no ensino superior. Esses dois anos do Ensino Médio se voltaram para a nossa preparação para o PAS e para o Enem.

Com isso, era hora de decidir qual profissão eu queria exercer. O estágio na Caixa Econômica Federal, durante o primeiro ano do ensino médio, fez com que eu percebesse que gostaria de trabalhar com pessoas. E mais que isso, trabalhar com pessoas que eu pudesse ajudar de alguma forma. Logo, a profissão que me veio à cabeça foi a de médico, pois eu acreditava que seria o único jeito de concretizar o que eu desejava para minha vida. Talvez a escolha dessa profissão tenha se dado pelo fato de ser considerada uma de grande prestígio social, foi a primeira que me veio à cabeça.

Nesse mesmo período, eu trabalhava na igreja em uma pastoral chamada Infância e Adolescência Missionária, onde fui assessora e coordenadora. A pastoral dedicava os sábados à tarde a ensinar crianças e adolescentes os ensinamentos de Jesus Cristo para que as mesmas pudessem seguir seu exemplo e serem bons cidadãos e a crescer na fé. Para isso, realizávamos atividades, brincadeiras, passeios e reflexões sobre a importância de se cultivar valores como solidariedade, consumo consciente, compaixão, humildade, amizade, fidelidade entre outros.

Acontecia o meu primeiro contato como educadora, ainda que eu não tivesse consciência disso. Cheguei a ter 30 crianças das mais diversificadas idades, inclusive crianças com deficiência e tinha que planejar atividades que atendessem e respeitassem as diferenças existentes no grupo.

Comecei a estudar e fazer cursinho paralelo à escola, pois como meus pais não poderiam pagar uma faculdade de medicina, eu necessitava entrar em uma universidade pública. Então me dediquei aos estudos nos dois últimos anos do ensino médio, não fazendo mais parte da Infância e Adolescência Missionária. Porém não consegui entrar nas universidades públicas devido à alta nota de corte.

Não me abalei e apoiada pelo meu pai, troquei de cursinho. Outras mudanças começaram a ocorrer. Abri mão de estar junto com minha família, de momentos com meu namorado e amigos para poder focar no meu objetivo: cursar medicina. Ainda que fosse doloroso, eu precisava focar. Pedia desculpas a todos e me ausentava. Porém isso era algo que doía em mim, pois eu gostava de estar com todos.

Nesse cursinho era oferecido atendimento psicológico, afinal essa fase de cursinho é, por vezes, desgastante e estressante. Sentindo que precisava de ajuda, procurei a psicóloga e começamos a nos encontrar toda semana até que ela percebeu que eu precisava passar por um processo vocacional, pois os meus desejos e anseios pessoais não combinavam muito com a vida que eu teria se eu fosse médica. Eu concordei, pois eu estava começando a achar o mesmo. Afinal, abdicar de uma vida com aqueles que amo não era algo que eu estava disposta a fazer para salvar a vida de outras pessoas enquanto médica.

Começamos o processo vocacional que durou 2 meses. Das coisas que me interessavam e meus objetivos, todos concorriam para o mesmo lugar: professora. Foi nesse momento que descobri que queria ser professora.

Mas professora de que? E agora? Continuei a me encontrar com a psicóloga na busca da minha área. Tentei procurar uma disciplina que eu me identificava e não consegui encontrar, pois eu gostava da maior parte delas. E as que eu não me identificava foram logo descartadas.

Conversando com a minha madrasta ela me questionou o porquê de não escolher a pedagogia já que não conseguia encontrar uma área de interesse. Achei

que seria uma manobra dela, afinal ela é pedagoga há vinte anos. Percebendo minha desconfiança, ela pediu para que eu fizesse uma pesquisa sobre a área e decidir por mim. Nessa pesquisa descobri as maravilhas e as mazelas da profissão, mas decidi que era o que eu queria fazer. Enxerguei na pedagogia uma possibilidade de fazer o que eu também gostaria: auxiliar um ser a se constituir como humano e que fosse capaz de fazer sua história dentro da história da humanidade. Conversei com a psicóloga e ela também me encorajou a fazer a inscrição nesse curso.

Fiz o vestibular, fui classificada e ingressei no curso de pedagogia. Iniciava uma nova e diferente fase para mim. Dava-se início a uma relação de amor, paixão com a área, mas também frustração e chateação.

A universidade era um universo que eu não tinha experienciado ainda. A grandeza dos espaços, a estrutura, a autonomia, os professores. Tudo era novo para mim. Um encantamento sem fim e a luta pelo tão sonhado SS em todas as matérias.

Graças aos esforços incontáveis de meus pais, consegui estudar os três primeiros semestres sem trabalhar. Só estudando, passava muito tempo na universidade. Aos poucos o descontentamento começou a surgir. A infraestrutura que possui muitas coisas a serem aperfeiçoadas, a falta de informação aos alunos, professores autoritários e parecidos com os que eu tivera no ensino médio, professores sem interesse de mediar o conhecimento, conteúdos que ora não faziam sentido com a disciplina, ora que só mostravam uma visão... Tais acontecimentos foram fazendo com o que meu caminho acadêmico apresentasse dificuldades que eu mesma tive que resolver, pois desistir da profissão não era uma opção para mim.

No terceiro semestre ingressei em um PIBIC onde eu e uma professora da UnB íamos observar a aula de uma professora de primeiro ano do Ensino Fundamental que a Regional de Ensino do Recanto das Emas julgava ser uma professora com práticas pedagógicas inovadora. E de fato ela era. Possibilitava voz e autonomia à seus alunos, planeja e reavaliava suas aulas, realizava trabalhos paralelos com as famílias, utilizava a realidade dos alunos nas atividades, valorizava que o conhecimento, por mais complexo que fosse, não podia e nem deveria ser negado às crianças, entre outras práticas que eu não havia conhecido durante a vida

escolar. Foi uma experiência maravilhosa e pensei pela segunda vez que era o tipo de professora que eu gostaria de ser.

Nesse mesmo semestre, comecei a cursar a disciplina Projeto 3 e fui observar as aulas de uma professora de uma escola pública de um bairro nobre de Brasília. Ainda que nobre, a população que essa escola atendia era de baixa renda, pois eram os filhos dos empregados das pessoas que ali residiam. A professora, apesar de possuir boas práticas, não possibilitava a seus alunos o diálogo e gostava, apreciava em demasia o silêncio. Logo, seus alunos raramente conversavam ou expunham suas ideias.

No quarto semestre, resolvi trabalhar para ter um contato maior com a área. Comecei a estagiar em uma escola de cunho religioso e tradicional em uma turma intitulada Infantil 5. Foi um período difícil enquanto profissional e pessoa. Passei por um processo de acreditar estar na profissão errada, pois eu era obrigada a realizar práticas que abominava. Não havia diálogo entre a professora e os alunos. Esta, apesar de ser uma pessoa maravilhosa, estava mais preocupada em agradar os pais do que de fato mediar a aprendizagem dos alunos. As atividades eram as mesmas, só as letras que se modificavam. Não havia criatividade e tão pouco a realidade dos alunos era trabalhada, uma vez que não havia como conhecer a realidade destes, pois não tinham voz. Os alunos eram instruídos pela professora a sentarem em suas cadeiras com boa postura e “convidados” a realizar todas as atividades em silêncio para que ir ao parque fosse possível.

Todos os dias as crianças levavam dever de casa para escola. E assim como ocorria comigo, o dever de casa não era corrigido. Eu os recolhia e carimbava para a professora. Ela, sequer olhava para saber como os alunos estavam ou quais tinham sido suas dúvidas. Era mais um instrumento para que os pais pudessem ver o trabalho dela.

Estar em contato com uma educação de viés tradicional depois de ter estudado e vivenciado experiências contrárias me entristeceu, frustrou e quase me fez desistir de ser professora. Com isso, comecei a procurar outras vagas de estágio, pois estar naquele ambiente ia contra tudo aquilo que eu queria ser.

Como o dever de casa estava sempre em minhas inquietações, tanto como professora, como aluna, decidi que o meu trabalho de conclusão de curso seria

sobre essa temática e eu estava disposta a comprovar sua ineficiência. Comecei a ler sobre o assunto e cheguei a esboçar algumas anotações sobre o tema.

No ano seguinte, já no sexto semestre da faculdade, consegui um outro estágio. Ainda em uma instituição de cunho religioso, encontrei uma visão que se distinguia daquela tradicional. Nessa escola havia a roda de conversa diariamente e até os menores, de dois anos, eram ouvidos e convidados à expressão. E eles de fato se expressavam e criaram a concepção de que podiam falar as coisas que desejavam, pois sabiam que seriam ouvidos. E participavam de todas as escolhas na roda de conversa.

A roda de conversa não se limitava a isso. Ela fazia parte da construção do conhecimento, pois todos os assuntos eram introduzidos nela. Mas as professoras convidavam os alunos a relatar algo sobre o assunto e com a mediação destas ocorria a construção do conhecimento. Algumas atividades eram realizadas na própria roda, o que deixava os alunos mais confortáveis.

Os professores especialistas, música e linguagem corporal, também utilizavam da roda de conversa para iniciar suas aulas ou para explicar algo. Também praticavam o exercício da escuta.

Foi nesse momento que esse tema encontrou sentido em minha vida, pois o que eu tinha vivenciado com apenas dois professores nos meus dezoito anos de vida escolar, aquelas crianças já vivenciavam. Um misto de esperança e encantamento ocorreu em mim. E eu soube que precisava escrever sobre a roda de conversa como prática que auxilia na construção do conhecimento.

RESUMO

A roda de conversa na Educação Infantil quando entendida como uma estratégia pedagógica contribui para a construção do conhecimento, pois possibilita as zonas de desenvolvimento proximal, conforme a perspectiva histórico-cultural. Na roda, a criança está em constante desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, pois esta é um espaço onde a criança pode resolver problemas, questionamentos e construir seu próprio conhecimento a partir da orientação de um adulto ou em colaboração com outras crianças que já construíram seu conhecimento sobre o objeto de estudo. Ou seja, por meio das relações sociais construídas na roda, o professor é capaz de conhecer o percurso que o pensamento de seu aluno fez para chegar àquela resposta e fazer a intervenção necessária para que não ocorra equívocos. Isso só é possível se as relações estiverem como cerne o diálogo. Para confirmar essas assertivas, essa pesquisa teve como objetivo verificar as implicações da roda de conversa como prática pedagógica na construção do conhecimento das crianças que compõem a Educação Infantil. Assim, utilizou-se uma pesquisa de caráter qualitativo, pois a pesquisa qualitativa no campo escolar busca compreender quais são as dinâmicas que estão presentes nesse espaço (BORTONI-RICARDO, 2008). A fim de conseguir informações sobre o tema, os seguintes instrumentos foram usados: leitura analítica e seletiva da legislação nacional e distrital; observação participante da classe pesquisada; gravação de áudio e vídeo da rotina da classe; e entrevista semi-estruturada com três crianças e com a professora. A análise e a discussão das informações obtidas foram realizadas com base na teoria discutida em capítulos anteriores.

Palavras-chave: Roda de conversa; Educação Infantil; zona de desenvolvimento proximal, diálogo.

ABSTRACT

The wheel of conversation in Early Childhood Education when understood as a pedagogical strategy contributes to the construction of knowledge, because it allows the zones of proximal development, according to the cultural-historical perspective. The wheel, the child is in constant development of higher psychological functions, because this is an area where the child can solve problems, questions and build your own knowledge from the guidance of an adult or in collaboration with other children who have already built their knowledge about the object of study. Or, by means of social relations constructed on the wheel, the teacher is able to know the path that the thought of your student did to reach that answer and make the intervention needed to prevent misunderstandings. This is only possible if the relations are as heart dialog. To confirm these assertions, this research had as objective to verify the implications of the wheel of conversation as pedagogical practice in the construction of the knowledge of the children who make up the child education. Thus, we used a research of a qualitative nature, because qualitative research on school field seeks to understand what are the dynamics that are present in this space (BORTONI-RICARDO, 2008). In order to get information about the theme, the following instruments were used: analytic and selective reading of national legislation and district; participant observation of class researched; recording audio and video of the routine of class; and a semi-structured interview with three children and with the teacher.

Keywords: Wheel of conversation; Early Childhood Education; zone of proximal development, dialogue.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	22
2 ASPECTOS LEGAIS	25
3 PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	40
4 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS	47
4.1 A roda de conversa como estratégia pedagógica.....	51
5 METODOLOGIA.....	58
5.1 Instrumentos.....	60
5.2.1 A instituição	71
5.2.2 Os sujeitos.....	74
5.2.3 A rotina da classe	76
6 CONVERSANDO NA RODA: AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DA PROFESSORA	81
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
8 REFERÊNCIAS	119
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	124
APÊNDICE B – Roteiro para entrevista (Alunos)	126
APÊNDICE C – Roteiro para entrevista (Professora).....	127

1 INTRODUÇÃO

A roda de conversa, na dinâmica da sala de aula, é uma prática de constante diálogo considerada como desafiadora, pois ela possibilita uma nova perspectiva frente à prática tradicional alicerçada na monologização do professor. Contudo, ela ainda é pouco explorada como possibilidade na construção do conhecimento.

Constitui-se como um espaço que possibilita que os sujeitos, por meio das interações com seus pares, seus diferentes e seu meio social, estabeleçam-se como os principais atores do processo de ensino aprendizagem, uma vez que todos que a compõe são compreendidos como sujeitos dialógicos (PONTECORVO, 2005). Permite que as relações sejam estreitadas e que as mais diversas linguagens sejam desenvolvidas.

Na legislação nacional tal assunto é pouco encontrado. Na Constituição Federal de 1988, a Lei Maior, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a LDB, não é possível encontrar referências à roda de conversa, apenas princípios que gerem a educação infantil em nosso país. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) não trazem essa temática, porém ao estabelecer que as instituições de Educação Infantil devam adotar práticas pedagógicas que propiciem um ambiente no qual as crianças estejam em contato com a oralidade e com a escrita, bem como possam interagir entre seus pares e entre adultos para que construam seu conhecimento de forma ativa, abre possibilidades para que se utilize a roda de conversa como uma prática pedagógica que corrobora com essas premissas.

O documento da Base Nacional Comum Curricular (BCCN, 2017) tratava da roda de conversa em sua segunda versão como um campo de experiência do “eu, o outro e o nós”, onde as crianças devem participar de maneira ativa, relatando experiências, contando histórias, elaborando narrativas e suas hipóteses de escrita, progredindo seu pensamento e imaginação e as maneiras de exteriorizá-los. Com a atualização para a terceira versão, não há mais citações à roda de conversa. Porém, ainda é possível identificá-la como uma prática que possibilita os direitos de aprendizagem e dos campos de experiências, pois ela permite a interação da

criança com seus similares e com adultos, bem como as brincadeiras, proporciona que a criança se expresse e descubra o que for de seu interesse e possibilita que esta se torne sujeito ativo no processo da construção do conhecimento sobre si, o outro e o mundo cultural e social, requisitos previstos e assegurados neste documento.

O BCCN adota a mesma concepção que o DCNEI ao tratar o sujeito que aprende como “histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (DCNEI — Resolução CNE/CEB nº. 05/09, artigo 4). Com isso, a perspectiva histórico-cultural, alicerçada nas ideias de Vigostki (2000), contribui ao afirmar que é por meio das trocas concretamente definidas que a criança vivencia seu processo de constituição enquanto um sujeito atuante e consciente de sua cultura, um sujeito social e cultural. Interagindo, sobretudo, com o Outro mais experiente, ela internaliza os significados compartilhados socialmente, apreendendo sua cultura, aprendendo sobre o mundo e sobre si mesma de forma ativa. Essa interação na roda de conversa ocorre por meio do diálogo, pois segundo Andrada (2006, p. 5) “ao dialogar com o outro se pode conhecê-lo, saber de sua história, compreender seu raciocínio, sentimentos e, ao mesmo tempo, organizar e elaborar o próprio pensamento, construir conhecimento”.

Estudos acadêmicos definem a roda como prática que possibilita que as crianças sejam acolhidas, lugar que propicia a socialização, o desenvolvimento da afetividade, de formação de vínculos e de construção de sujeitos autônomos, críticos e criativos. (Rossetti-Ferreira 2009; Motta, 2009; Ângelo 2006). Andrada (2006) afirma que a roda de conversa é um grupo e por isso, todos que o compõe, adultos e crianças, detém a mesma significância, o mesmo direito à fala. Oliveira (2015) relata que é por intermédio do diálogo que se conhece o outro e sua história, entende seu raciocínio e sentimentos e, concomitantemente constitui e estabelece seu próprio pensamento e constrói conhecimento.

Dessa forma, em que medida a roda de conversa pode contribuir para a construção do conhecimento? Ao identificar a roda como um espaço em que todos possuem voz, Pontecorvo e Orsolini (1992) defendem que é por meio do diálogo existente entre a criança e o professor que ocorre a construção do conhecimento. Ao

consultar a bibliografia referente à esta temática, identifica-se que estudos focalizam a roda como uma possibilidade de educação dialógica. Compreendendo a roda de conversa como uma estratégia pedagógica conforme definição segundo Tacca (2014), o presente estudo tem como objetivo geral verificar as implicações da roda de conversa como prática pedagógica na construção do conhecimento das crianças que compõem a Educação Infantil.

A fim de contribuir para o esclarecimento da pergunta e atingir o objetivo geral, elencou-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar como a roda de conversa é abordada na legislação nacional e distrital vigente;
- Verificar quais são os momentos no cotidiano escolar em que a roda de conversa é utilizada e para quais finalidades;
- Identificar as concepções da professora e de três alunos sobre a roda de conversa.

Para que tais objetivos fossem atingidos, houve a inserção da pesquisadora em uma classe de Segundo Período uma escola de educação infantil do Distrito Federal. Optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa, pois segundo Bortoni Ricardo (2008) a pesquisa qualitativa no campo escolar busca compreender quais são as dinâmicas que estão presentes nesse espaço. A escolha da natureza da pesquisa deve-se ao fato das informações estarem presentes no contexto sala de aula. Os instrumentos utilizados para a coleta de informações foram a observação participante, gravação de áudio, gravação de vídeo e entrevistas semi-estruturadas com a professora e os dezesseis alunos que eram integrantes da classe.

O presente estudo está estruturado em seis capítulos. No primeiro, os aspectos legais são abordados a fim de que se identifique qual é o papel que roda de conversa assume nos documentos. No segundo, uma apresentação sobre a perspectiva histórico-cultural é feita, pois essa perspectiva possibilita compreender o papel da interação na construção do conhecimento. No quarto as estratégias pedagógicas são explanadas e a roda de conversa é trazida como uma possibilidade. No quinto apresenta-se a metodologia. E por fim, uma análise sobre as informações coletadas é feita.

2 ASPECTOS LEGAIS

Ainda que as instituições de Educação Infantil, assim como as produções acadêmicas, tenham reconhecido a roda de conversa como um espaço privilegiado da construção do conhecimento, atualmente os documentos legais carecem de apresentação acerca dessa temática.

Na Lei Maior, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, também conhecida como Constituição Federal, não se encontram referências à roda de conversa. O que consta é relativo à educação infantil em diferentes aspectos em seis artigos. O artigo 30 estabelece quanto à competência dos municípios de conservar, “com o apoio técnico e financeiro da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental” (BRASIL, 1988). O artigo 40, ao sistema de previdência de natureza contributiva e solidária dos profissionais da educação infantil que são “servidores titulares de cargos efetivos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 1988). O artigo 60, define a quantidade de recursos que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem aplicar na administração e no progresso da educação básica, bem como na remuneração proporcional ao mérito dos trabalhos da educação. O artigo 201 continua a definir sobre a previdência sob à maneira de organização de regime geral, onde é assegurado ao profissional da educação infantil que ateste exclusivamente período de efetiva atuação nas funções de magistério a aplicação de “requisitos e critérios diferenciados para a concessão de aposentadoria aos beneficiários do regime geral de previdência social” (BRASIL, 1998). O artigo 208 estabelece que é dever do Estado assegurar a educação infantil para crianças de até cinco anos de idades em instituições de creche e pré-escola. E por fim, o artigo 210 delimita que a educação infantil é o campo de atuação primaz dos Municípios.

Na Lei nº 9.394 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), não há o registro sobre a roda de conversa, porém a educação infantil é citada vinte e quatro vezes no documento e possui uma Seção própria dentro do capítulo II, o da Educação Básica. O artigo 4 determina que é dever do Estado assegurar educação infantil às crianças de até cinco anos de idade de maneira gratuita e vaga em escolas públicas que se localizem nas proximidades

da moradia de todas as crianças que possuem quatro anos completos. No artigo 9 em seu inciso IV se determina as competências e diretrizes que a União em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem ter com as etapas da educação básica, a fim de orientar os conteúdos e currículos mínimos, visando uma formação básica de domínio de todos. O artigo 11 tem como objetivo definir que os Municípios ficaram encarregados de ofertar a educação infantil em instituições caracterizadas como pré-escolas e creches. No artigo 17 em seu parágrafo único, decreta-se que as instituições de educação infantil que forem de origem e sustentadas pela iniciativa privada no Distrito Federal, compõem o sistema de ensino. O artigo 18 se assemelha ao anterior, pois delimita que as instituições de educação infantil de caráter privado, quanto à naturalidade e manutenção, englobam os sistemas municipais de ensino. No artigo 21, organiza-se a educação escolar, onde a educação infantil aparece como uma etapa da educação básica. No artigo 26 se define que é preciso que o currículo da educação infantil possua base nacional comum “ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996).

Os artigos 29, 30 e 31 compõem a Seção II - Da Educação Infantil, seção essa que trata especificamente dessa etapa. No artigo 29, fica delimitado que a educação infantil é a etapa inicial da educação básica e tem como objetivo o progresso integral nas questões físicas, psicológicas, intelectual e social da criança de até cinco anos, completando a atuação da comunidade e da família. O artigo 30 descreve os espaços que a educação infantil será ofertada, onde para crianças de até três anos de idade, creches ou instituições de mesmo valor, e para crianças de quatro a cinco anos de idade, pré-escolas. O artigo 31 traz a organização da educação infantil segundo regras comuns nos aspectos da avaliação, da carga horária mínima anual e diária, controle de frequência e documentação que possibilite certificar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Seguindo a esses artigos, a educação infantil é citada novamente no Capítulo V - Da Educação Especial no artigo 58, § 3º que estabelece que a educação especial deve ser ofertada pelo Estado desde a educação infantil. As últimas citações sobre a Educação Infantil

aparecem no TÍTULO VI - Dos Profissionais da Educação nos artigos 61, 62 e 63. O artigo 61 reconhece como profissional dessa etapa aqueles que foram habilitados em nível médio ou superior para exercer a qualidade de docente na educação infantil. O artigo 62 trata da formação de docentes que se encontram na educação básica. Por fim, o artigo 63 determina que as instituições de educação superior devem sustentar cursos que formem profissionais para atuar na educação básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) foi definida pela Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. É constituída por fundamentos, princípios e procedimentos estabelecidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação a fim de nortear as políticas de educação e propostas pedagógicas e curriculares, no que concerne à planejamento, elaboração, avaliação e execução. Além dessa Resolução é composta por um documento intitulado “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”, publicado em 2010. A resolução em seu quarto artigo, bem como o documento, definem a criança como um ser histórico, cultural e de direitos que a partir das interações, práticas e relações que experiencia constitui sua identidade pessoal e coletiva. No nono artigo da resolução e no documento, ressalta-se que práticas pedagógicas da Educação Infantil necessitam se basear nas interações e na brincadeira. No inciso três ainda deste artigo, fica estabelecido que as práticas pedagógicas devem possibilitar “às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, 2009). O documento (2010) acrescenta ao afirmar que a proposta pedagógica necessita promover o convívio entre pares e adultos e a expansão do conhecimento e dos saberes nas mais diversificadas áreas. Logo, ainda que as DCNEIs não referenciam de forma direta a roda de conversa, ela propõe que as instituições de Educação Infantil adotem práticas pedagógicas que propiciem um ambiente no qual as crianças estejam em contato com a oralidade e com a escrita, bem como possam interagir entre seus pares e entre adultos para que construam seu conhecimento de forma ativa, sendo a roda de conversa uma prática pedagógica que corrobora com essas premissas.

Anterior as DCNEIs vigorava o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998). Nele, a roda de conversa era abordada e definida como

“momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de idéias” (BRASIL, 1998, p.138) possibilitando a criança se desenvolver no aspecto cognitivo, social e afetivo por meio de suas competências expressivas e comunicativas, e no aspecto social e afetivo, conforme preza o grupo como espaço de aprendizado e troca. A roda é vista, ainda, como uma oportunidade de troca de experiências, além de ser um ambiente no qual a criança pode vivenciar os atos de ouvir e olhar os amigos devido ao fato de:

Pode-se, na roda, contar fatos às crianças, descrever ações e promover uma aproximação com aspectos mais formais da linguagem por meio de situações como ler e contar histórias, cantar ou entoar canções, declamar poesias, dizer parlendas, textos de brincadeiras infantis etc. (BRASIL, 1998, p.138)

O documento (1998) defende ainda que na roda é possível ampliar o universo discursivo das crianças, pois é um espaço que permite que as mais variadas temáticas sejam discutidas.

Com a necessidade de atualizar as políticas públicas para a Educação, as contribuições contidas no RCNEI acerca da roda de conversa foram desconsideradas na elaboração das DCNEIs, causando assim uma perda para essa temática em documentos oficiais.

A elaboração Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) surge em meio a indispensabilidade da fixação de novas políticas educacionais que assegurem o direito de todo brasileiro à formação cidadã e humana e à formação profissional dentro das instituições educativas. Assim se organiza bases comuns nacionais para as três etapas da Educação Básica, as modalidades que esses níveis podem assumir a fim de que a União, os Estados e o Distrito Federal e os municípios encontrem suporte para elaboração de suas orientações garantindo a integração curricular dessas três etapas. Nas DCNEIs não há roda de conversa, porém apresenta considerações sobre a Educação Infantil no capítulo “Revisão das Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”. Considerando que a roda é um espaço onde as crianças dialogam, o documento contribui ao afirmar que o professor ao dialogar com a criança sobre uma gama de temas, propicia a ela o conhecimento sobre si mesma e sobre o mundo, bem como estimula sua autoconfiança e a composição de motivos e interesses pessoais

(BRASIL, 2013, p. 87). O documento define que, como princípio básico e ético, as escolas de Educação Infantil devem garantir que as crianças exponham seus interesses, curiosidades e desejos durante a participação de práticas educativas e como princípio básico e político, averiguar se as práticas realmente favorecem a participação ativa e crítica das crianças criando espaços em que lhes sejam possível a expressão de ideias, questionamentos, sentimentos voltados para o bem estar individual e coletivo (BRASIL, 2013 p. 87). Essas considerações podem ser exploradas na prática da roda de conversa.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um dos documentos que visam assegurar que a educação brasileira esteja alicerçada em princípios que possibilitem a constituição de uma sociedade democrática, justa e inclusiva a partir da formação humana integral do ser e é norteada pelos “princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)” (BRASIL, 2016), adotando a mesma concepção de criança deste documento. Está prevista na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 210 que define haver necessidade de conteúdos mínimos. Tal artigo também é reforçado no artigo 9 da LDB com a afirmação de que é preciso estabelecer competências e diretrizes para todas as etapas da educação básica, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, a fim de orientar os conteúdos e currículos mínimos para garantir uma formação básica comum. É, ainda, “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2016). Atualmente encontra-se em sua terceira versão.

Nessa versão, a BNCC aborda seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. A fixação e a designação dos campos de experiências tem como base as premissas do DCNEI no que concerne os conhecimentos e saberes essenciais a serem proporcionados às crianças em conjunto com suas experiências. Esses direitos têm como finalidade garantir às crianças que compõem a Educação Infantil oportunidades para apreender em eventos que possam exercer ativamente em ambientes que sejam convidativos à desafios e a resolução destes para que constituam significados sobre si, os outros e o mundo natural e social (BRASIL, 2017, p. 33). Tais direitos são apresentados no

subtópico “A Educação Infantil no contexto da Educação Básica”, conforme exposto a seguir:

Figura 1: Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil.



Fonte: Base Nacional Comum Curricular, 2017, p. 34.

No direito “Conviver” estabelece-se a importância das interações entre os pares e os diferentes para que as crianças construam sua subjetividade e aprendam a respeitar as diversidades existentes na sociedade. No direito “Brincar” ressalta-se a importância que o brincar exerce na construção do conhecimento, da criatividade, da imaginação entre outros. No brincar a criança está em interação com as pessoas e com o meio. No direito “Participar” fica garantido à criança o direito de estar envolvida nas decisões do ambiente escolar. No direito “Explorar” é assegurado à

criança o direito de investigar sobre o que lhe é tocante, a fim de que ela construa conhecimentos sobre a cultura. O direito “Expressar” reconhece a criança como sujeito criativo, dialógico, sensível que pode manifestar seus sentimentos, vontades, emoções, dúvidas, necessidades etc. O direito “Conhecer-se” traz a possibilidade de a criança constituir sua identidade pessoal, cultural e social através das interações, brincadeiras, cuidados e linguagens que estabelece na família, na escola e com a comunidade.

Em sua terceira versão, no terceiro capítulo, intitulado “A etapa da Educação Infantil”, aborda questões sobre essa etapa da educação básica em diferentes capítulos, sendo eles, respectivamente: A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular; A Educação Infantil no contexto da Educação Básica; Os campos de experiências; Os objetivos de aprendizagem desenvolvimento; e, por fim, A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Os campos de experiências organizam “um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes” (BRASIL, 2016), interligando os saberes que constituem o patrimônio cultural. Tais campos, ora se igualam, ora se diferenciam na segunda e na terceira versão. Em sua segunda versão a BCNN (2016) traz cinco campos de experiências, na seguinte ordem: O eu, o outro, o nós; Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Traços, sons, formas e imagens; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Na terceira versão, os campos também são cinco, na respectiva ordem: O eu, o outro, o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Oralidade e escrita; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Os campos de experiência “O eu, o outro, o nós” bem como “Corpo, gestos e movimentos” se faz presente em ambas as versões. No campo “O eu, o outro e o nós” o documento em suas duas versões ressalta a relevância das interações para as crianças ao afirmar que estas estabelecem sua maneira singular de sentir, agir e pensar por meio da interação com seus semelhantes e com sujeitos adultos, além de notar que há diferentes modos de vida e uma pluralidade de pessoas com visões distintas (BRASIL, 2017, p.36). No campo “Corpo, gestos e movimentos”, ambos documentos reconhecem o corpo como um aporte significativo para o

desenvolvimento da criança. Afirma-se que é através do corpo que a singularidade e a identidade, seja ela social ou pessoal, são expressadas. Com o corpo e por meio dos sentidos, posturas, gestos, sensações, da mímica e dos movimentos coordenados ou impulsivos e a partir de bebês, as crianças investigam sobre o mundo, constituem relações, manifestam sentimentos, brincam, constroem conhecimentos sobre si, o outro, os campos cultural e o social (BRASIL, 2016, p. 70).

O campo de experiências “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” está presente em ambas versões, também apresentando diferentes contribuições em cada uma delas. Na segunda versão (2016) o documento adota a criança como um ser observador e curioso que procura entender o local em que está inserida, bem como as particularidades, qualidades, a cultura e a utilização e procedência dos diversos elementos da natureza com que estão em convívio a fim de tornar esclarecido o “porquê”, o “como” e “quando das coisas. O documento ressalta que é pela curiosidade, fomentada na interação com os parceiros mais experientes, que conhecimentos como sua consciência corporal, os tempos, os espaços, os fenômenos da natureza, conhecimentos matemáticos básicos, são assimilados por meio da experimentação, indagação e formulação de noções, por meio da intuição. Assim, as crianças “aprendem a observar, a medir, a quantificar, a se situar no tempo e no espaço, a contar objetos e a estabelecer comparações entre eles, a criar explicações e registros numéricos” (BRASIL, 2016, p. 79) conforme são proporcionadas possibilidades em suas vivências cotidianas. Ou seja, é por meio de suas vivências com o ambiente que a criança constroem noções de tempos, quantidades, espaços, transformações e relações. Em sua terceira versão (2017) o documento assume que as crianças convivem em tempos e espaços de diversificadas dimensões, buscam se adequar em distintos tempos e espaços, possuem curiosidade acerca do mundo físico e sociocultural e estão em constante contato com conhecimentos matemáticos. A terceira versão (2017) afirma que é necessário à Educação Infantil favorecer brincadeiras e interações onde as crianças consigam observar, pesquisar e examinar o ambiente, manusear objetos, realizar hipóteses e se informar em fontes de informações a fim de responder suas dúvidas e

questionamentos. Essas considerações evidenciam a importância de um ambiente que seja facilitador e propício à descoberta, bem como possibilitador às respostas.

Os demais campos de experiência se diferenciam entre si. O campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação” é retirado e substituído pelo “Oralidade e escrita”. Na segunda versão (2016), onde o campo “Escuta, fala, pensamento e imaginação” se faz presente, o documento reconhece que a apropriação da língua materna pela criança ocorre por intermédio de eventos comunicativos que elas vivenciam com as pessoas que interagem. Reconhece, ainda, além da fala, outros aspectos como comunicativos: olhar, choro, gestos, postura corporal, expressão gráfica, musical, plástica, dramática e escrita etc. Esses aspectos classificados como comunicativos potencializam a participação na cultura e a sistematização do pensamento, seja na criação, na comunicação ou na expressão. Essa versão admite que é “na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens” (BRASIL, 2016, p. 73) que a criança se compõe, de modo ativo, como sujeito singular e parte de um grupo social. Fica evidente assim, o valor que a cultura oral possui para a construção da identidade do sujeito, bem como para a inserção do sujeito em sua cultura. Na terceira versão (2017) o campo de experiências “Oralidade e escrita” considera que a Educação Infantil é o período em que as crianças estão em processo de apropriação da língua oral e afirma que é através de episódios diversificados de fala e escuta que elas expandem e dão força aos seus meios de compreensão e expressão, bem como seu vocabulário, permitindo assim a interiorização de suportes linguísticos mais complexos. Porém o documento apenas destaca a leitura de textos por outrem com a finalidade de introduzi-la na escrita, a fim de que identifiquem que a escrita é uma representação da oralidade. Ou seja, de uma versão para a outra, há uma preocupação com a inserção da criança na escrita, utilizando a oralidade apenas como um suporte para a escrita e o pensamento e a imaginação são postos em segundo plano, ocasionando perdas nas possibilidades de desenvolvimento da criança. Dessa maneira, desconsidera-se esses aspectos como relevantes na constituição da criança e a Educação Infantil passa a ter sentido preparatório para o Ensino Fundamental.

No campo de experiências “Traços, sons, formas e imagens” presente na segunda versão (2016) é situado que as crianças adquirem conhecimento sobre como se expressar recorrendo à múltiplas linguagens - música, teatro, dança e artes visuais - por meio das interações com seus pares e adultos nos mais diversificados meios sociais, dentro deles a escola, sendo estes necessários para que as crianças possam se relacionar com diversificadas manifestações culturais, artísticas e científicas, universais ou locais e assim, dispor e reconstituir um sistema de práticas, experiências e conceitos particulares. No campo “Traços, sons, cores e formas” da terceira versão (2017) fica ressaltado a importância que a convivência na escola com diversificadas manifestações culturais, artísticas e científicas, universais ou locais a fim de propiciar às crianças através de distintas experiências conhecer diversas formas de expressão e linguagens. Tal versão apresenta uma explicação das possibilidades das artes visuais, são elas: pintura, modelagem, colagem, fotografia etc. (BRASIL, 2017, p. 37) e traz uma nova linguagem, o audiovisual.

O termo “roda de conversa” não é citado nessa versão, excluindo o ganho que essa temática obteve na segunda versão. Na segunda versão do BCNN, tais direitos são apresentados a priori em um subtópico e depois dentro de cada campo de experiências relacionando-os. No campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação” a roda de conversa é citada no direito de “Participar”:

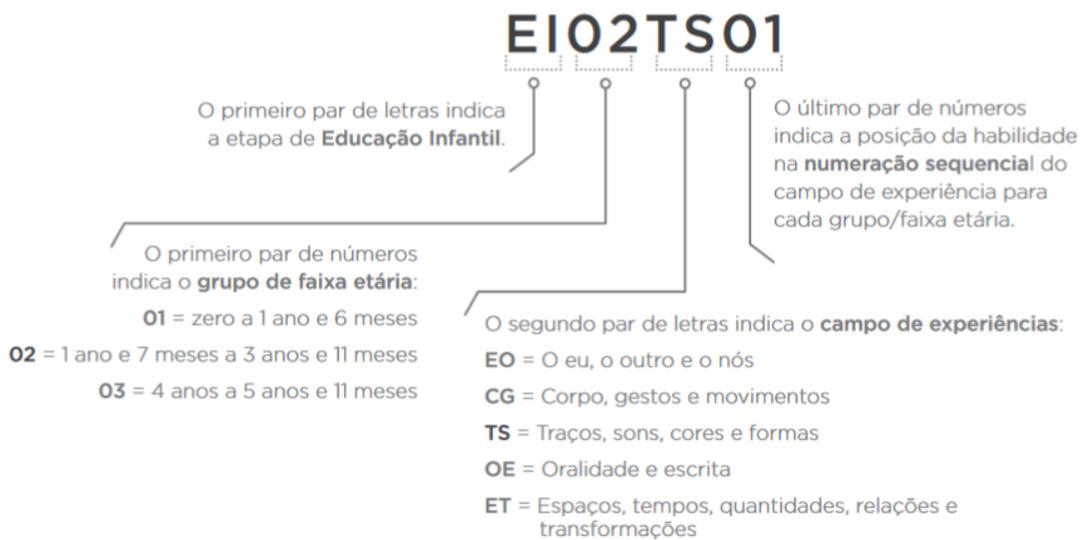
PARTICIPAR de **rodas de conversa**, de relatos de experiências, de contação e leitura de histórias e poesias, de construção de narrativas, da elaboração e descrição de papéis no faz de conta, da exploração de materiais impressos, analisando as estratégias comunicativas, as variedades linguísticas e descobrindo as diversas formas de organizar o pensamento. (BRASIL, 2016, p. 74, grifo nosso)

Dessa forma fica evidente que ser parte da roda de conversa é um direito da criança para que esta seja capaz de sistematizar seu pensamento através das experiências e interações com os outros e com o meio.

A BCNN (2017) conta, ainda, com “Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil” que são aprendizagens fundamentais que abrangem habilidades, conhecimentos, comportamentos e vivências considerando as interações e brincadeiras como eixos estruturantes. Os objetivos foram

subdivididos em três grupos de distintas faixas etárias a fim de abranger as peculiaridades dos grupos etários que compõem essa etapa da Educação Básica, porém levando em consideração que o desenvolvimento das crianças não ocorre de forma linear. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são nomeados a partir de um código alfanumérico, que se diferencia nas segunda e terceira versão, explicado a seguir:

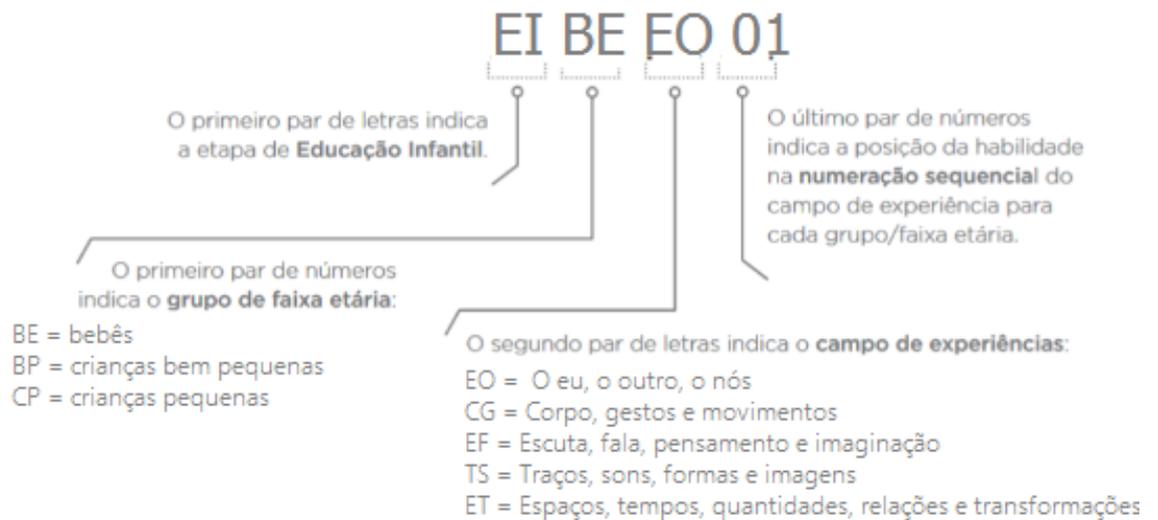
Figura 2: Código alfanumérico que explica os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na Base Nacional Comum Curricular em sua terceira versão.



Fonte: Base Nacional Comum Curricular, 2017, p. 24

Na segunda versão da Base Nacional Comum Curricular não há explicação para o código alfanumérico utilizado, porém é possível identificar que:

Figura 3: Código alfanumérico que explica os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na Base Nacional Comum Curricular em sua segunda versão.



Fonte: Elaborada pela autora

Ainda que a roda de conversa não seja citada na terceira versão, apresentando um retrocesso quanto à segunda, é possível intuir que ela é uma prática possibilitadora dos direitos de aprendizagem e dos campos de experiências, pois ela permite a interação da criança com seus similares e com adultos, bem como as brincadeiras, proporciona que a criança se expresse e descubra o que for de seu interesse e possibilita que esta se torne sujeito ativo no processo da construção do conhecimento sobre si, o outro e o mundo cultural e social, requisitos previstos e assegurados neste documento.

Mesmo que em âmbito nacional fique evidente que a roda de conversa não é uma temática abordada, é possível identificá-la em documentos no âmbito distrital. O Currículo em Movimento da Educação Básica (2014) é um documento elaborado pela Secretaria de Estado de Educação (SEEDF) do Governo do Distrito Federal em resposta ao Programa Currículo em Movimento do Ministério da Educação (MEC) (2009) que possui o intuito de ratificar o compromisso em estabelecer uma educação pública de qualidade para os residentes do Distrito Federal (DF), assegurando acesso pleno a todos e à permanência com qualidade na educação básica. Divide-se em oito cadernos, respectivamente: Pressupostos teóricos; Educação Infantil; Ensino Fundamental Anos Iniciais; Ensino Fundamental Anos Finais; Ensino Médio; Educação Profissional e a Distância; Educação de Jovens e Adultos e Educação

Especial. Para tal estudo, somente o caderno que trata sobre Educação Infantil será explorado.

O caderno “Educação Infantil” é dividido em quatro capítulos que apresentam considerações sobre a Educação Infantil em diferentes tópicos e subtópicos. Esses capítulos são intitulados, respectivamente, de:

- Iniciando nossa conversa: Aos profissionais da Educação Infantil da Rede Pública de Educação do Distrito Federal;
- Continuando a conversa: Como está a Educação Infantil hoje, no Distrito Federal?;
- O mundo infantil imerso em linguagens;
- Currículo em movimento: O diálogo com o passado constrói o futuro.

A temática “roda de conversa” é citada três vezes ao decorrer desse caderno do documento. Em dois casos, uma vez aparece no capítulo “Continuando a conversa: Como está a Educação Infantil hoje, no Distrito Federal?” no tópico “Organização do trabalho pedagógico – materiais, ambientes, tempos”, outra vez está em um subtópico. A terceira vez aparece no capítulo “O mundo infantil imerso em linguagens” no subtópico “Linguagem Oral e Escrita”.

A primeira vez que esse tema é citado está dentro da categoria Tempo. Segundo o documento (2014, p.46) a construção do conhecimento e o desenvolvimento das crianças acontecem em um tempo estipulado, sendo este articulado. Dessa maneira, esse tempo se divide, diferencia e articula-se em três: cronológico, históricos e vivido. O tempo cronológico é aquele que se encontra no calendário. O tempo histórico é aquele que foi constituído pelas relações históricas e socioculturais. E, por fim, o tempo vivido é aquele incluído como instituição social e que ordena a vida. É ressaltada a importância de a criança estar em contato com episódios que manifestem sequência, duração e periodicidade para que ela seja capaz de elaborar planos, prever fatos e conceber sua percepção de tempo. Por isso, é preciso que as práticas pedagógicas e o planejamento estejam voltados a propiciar essa questão. Dentro dessas práticas pedagógicas, o documento cita a roda de conversa como uma das possíveis atividades coordenadas pelo professor e evidencia que tais atividades devem ser alternadas com atividades de alimentação, higiene, repouso, coletivas e de livre escolha (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 48). O

documento enfatiza que essas atividades não devem ser percebidas como um momento para ocupá-las, contê-las e deixá-las tranquilizadas, ao contrário, precisam ter sentido e significação para as crianças fim de colocá-las em “situação de aprendizagem” (JUNQUEIRA FILHO, 2005 apud BRASIL, 2014, p.49) e apresentar o questionamento sobre o papel das crianças nas situações de aprendizagem que foram elaboradas pelo professor. Ou seja, ainda que a roda de conversa seja colocada como uma atividade coordenada pelo professor, fica ratificada a importância de refletir sobre o papel da criança naquele contexto.

A segunda vez que a temática roda de conversa se faz presente no caderno é no subtópico “Rotina”. O documento (2014) entende rotina a partir de Barbosa (2006):

Rotina - É uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturaram para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil. [...] A importância das rotinas na educação infantil provém da possibilidade de constituir uma visão própria como concretização paradigmática de uma concepção de educação e de cuidado (BARBOSA, 2006, p. 35 apud BRASIL, 2014, p.53)

Logo, o documento (2014) compreende a rotina como uma organização do tempo. O professor deve se preocupar ao planejar a rotina da sala com o espaço, tempo, materiais e sujeitos que compõem as atividades para prevenir que as atividades sejam sem significação para os sujeitos, mas ao contrário ajustá-las ao que é vivido por esses. Afirma que a rotina favorece o desenvolvimento da identidade, autonomia e a consciência corporal, a construção do conhecimento de forma significativa, instiga os sentidos, o sentimento de confiança e segurança. A roda de conversa surge como um elemento da organização e da composição dessa rotina que se situa no tempo, dialogando assim com a primeira citação que também posiciona a roda de conversa como um elemento do tempo.

A roda de conversa é citada, pela última vez, no subtópico “Linguagem Oral e Escrita” no terceiro capítulo. Esse subtópico trata sobre a linguagem verbal, que abrange a linguagem escrita e oral, classificando-a como grande bem cultural a qual as crianças possuem direito, pois é através dela que a comunicação e a manifestação de sentimentos, ideias e imaginação é possibilitada. Logo, conforme a linguagem se desenvolve, o pensamento a acompanha. Salaria que estar inserido

em um meio que a fala seja rica e variada coopera para a extensão da expressividade verbal, pois ter conhecimento sobre uma língua significa, não apenas conhecer as palavras, mas entender o seu significado no meio cultural. Por isso é importante que a escola proporcione situações de aprendizado da língua verbal a fim de que a criança possua suporte para expandir suas competências linguísticas primárias e seu pensamento, o que está em conformidade com as DCNEIs citadas anteriormente. É a partir de situações, como a roda de conversa, que a criança, por meio das interações com outros, aperfeiçoa e refina “sua capacidade de expressão, argumentação, elaboração de perguntas e respostas, narração de fatos em sequência temporal e causal, resolução de situações-problema, entre outros elementos” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 116). O documento (2014) reconhece a roda de conversa como uma dessas situações, onde a partir da interação com seus pares e com os adultos amplia seu vocabulário e sua expressividade e compreende o significado que as palavras possuem culturalmente.

Ainda que a legislação no âmbito federal apresente certo retrocesso quanto à temática roda de conversa devido ao fato de tê-la excluída conforme a atualização documentos oficiais, é possível identificar neles referências que permitem que indiretamente se chegue a ela. Os documentos a definem como uma possibilidade de expandir a linguagem oral e escrita, sendo uma prática dialógica que possibilita a construção da identidade pessoal e cultural, bem como a autonomia. Definem-a como um espaço, situado no tempo, onde a criança interage com seus pares e com adultos possibilitando assim, a construção seu conhecimento de forma ativa. No capítulo a seguir será abordada a perspectiva histórico-cultural que confere base teórica aos documentos normatizadores legais.

3 PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Conforme as civilizações se desenvolveram, diversos estudiosos se dedicaram a estudar a natureza e cultura humana. Esses estudiosos eram das mais diversificadas áreas do conhecimento. Com isso, decorrem de concepções diferenciadas do *humano*, com distintas metodologias de investigação e diferentes paradigmas.

A natureza humana, até a metade do século XIX, foi objeto de estudo da filosofia. Seguindo as ideias de René Descartes, os filósofos da época afirmavam que a filosofia devia dedicar seus estudos à alma humana, enquanto as ciências deviam se limitar ao seu corpo físico. Na biologia, em meados do século 19, a publicação do livro “A Origem das Espécies” do britânico Charles Robert Darwin, que afirmava a existência da continuidade primordial entre o homem e outros animais, fez com que os pensadores da época começassem a pesquisar sobre as discontinuidades que diferenciam os seres humanos dos animais. O filósofo, matemático e físico Gustav Theodor Fechner publicou, nesse mesmo período, o livro “Die Psychophysik” onde descrevia minuciosamente e matematicamente a relação existente entre as alterações de eventos físicos determináveis e as respostas “psíquicas” exteriorizadas verbalmente, ou seja, o autor descreve de forma quantitativa o conteúdo da mente humana. Há, ainda, a publicação do “Reflexos do Cérebro” do médico fisiologista russo Ivan Schenov que a partir dos resultados de experimentos com rãs, possibilitou o conhecimento das bases fisiológicas para a relação entre o estudo científico natural de animais e os estudos filosóficos humanos anteriores (COLE, SCRIBNER, 2000).

Ainda que esses três livros tenham suma importância e tenham dado base ao pensamento psicológico do final do século XIX, os três autores não podem ser considerados psicólogos. Porém, é a partir de seus estudos, segundo Cole e Scribner (2000), que surgiram questões que a psicologia se encarregaria de responder: qual é vínculo entre o comportamento humano e o animal?; quais as relações entre os processos psicológicos e fisiológicos?; qual é a ligação entre eventos mentais e ambientais?. Diversas linhas de pensamento psicológico tentaram responder tais questões, colaborando com respostas limitadas a partir de sua linha teórica.

O psicólogo Lev Semenovitch Vygotsky, proponente da perspectiva histórico-cultural, contribuiu de forma inovadora à psicologia. Segundo John-Steiner e Soubberman (2000), ele apresenta um novo modelo de pesquisa e reflexão em psicologia a fim de superar a dicotomia existente entre os behavioristas e inatistas, bem como os conflitos entre essas suas perspectivas.

Baseado na abordagem materialista dialética da análise da história humana, acredito que o comportamento humano difere qualitativamente do comportamento animal, na mesma extensão em que diferem a adaptabilidade e desenvolvimento dos animais. O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido. A aceitação dessa proposição significa termos que encontrar uma nova metodologia para a experimentação psicológica. (VYGOTSKY, 2000, p. 43)

Segundo o autor (2000) o que ele almejava era modificar o método de decomposição em elementos e propor um método de análise que fosse capaz de organizar os elementos em unidade. Com isso, Vygotsky (2000) inova ao alterar ordem da psicologia clássica que pretendia compreender de que maneira os indivíduos se adaptam às práticas sociais expressas através da cultura, diferenciando a natureza desses fenômenos - o social e o individual.

A perspectiva histórico-cultural reconhece o ser humano como um sujeito histórico, social e cultural. Compreende-se que o sujeito é resultado da relação entre a filogênese (história da espécie) e a ontogênese (história do sujeito). O sujeito apresenta processos psicológicos naturais que são herdados de sua espécie (filogênese) e está em constante contato com a cultura, desde o nascimento. Ou seja, os fatores biológicos não são excluídos, mas admite-se a unidade individual-social. Para ele (2000), toda função psicológica foi anteriormente relação entre dois indivíduos. Dessa forma, entende-se o sujeito não nasce humano, mas é por meio das relações sociais instituídas na sua história de vida, onde a cultura faz mediação, é apropriada e internalizada, que o sujeito se constitui humano.

Vygotsky inova ainda ao admitir a cultura como uma força que atua na constituição do ser. A cultura é um conjunto material e simbólico constituído, que Cole e Cole (2003, p. 59) definem como “às crenças, aos valores, aos costumes e às atividades que são passadas de uma geração para a seguinte”. Segundo Vygotsky (2000, p. 41) “a internalização das atividades socialmente enraizadas e

desenvolvidas historicamente constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a humana”, ou seja, é a cultura que diferencia o ser humano dos animais por propiciar a conversão de processos mentais elementares em superiores. Para o autor (2000), a história do comportamento da criança surge do enlaçamento desses dois processos.

Os processos mentais elementares são de origem biológica, ou seja, já existem no ser, pois fazem parte da sua espécie. Segundo Vygotsky (2000) eles abarcam todos os psicológicos, como por exemplo o pensamento e linguagem natural, a memória, a atenção e a percepção. Esses aspectos são determinadas por fatores biológicos. Os processos mentais superiores são de origem sócio-cultural, ou seja, surgem conforme ocorre o desenvolvimento cultural do ser. Eles, assim como os elementares também são compostos pela a memória, a atenção e a percepção. O que os diferencia é que nos processos mentais superiores o pensamento se torna verbal e a linguagem intelectual, ou seja, a fala passa a auxiliar o pensamento e este passa a ser verbalizado de forma que o comportamento se torna volitivo. Vygotsky (2000) expõe, ainda, uma outra característica que diferencia as funções elementares das superiores. As funções elementares são diretamente e totalmente condicionadas à estimulação ambiental. Nas funções superiores, essa estimulação é autogerada, ou seja, cria-se e utiliza-se estímulos culturais que se constituem como organizadores do comportamento.

Esses estímulos culturais são chamados por Vygotsky (2000) de signos e instrumentos. Ainda que possam ser feitas analogias devido à função mediadora que exercem e por isso estarem inseridos na mesma categoria, signos e instrumentos possuem diferenças. O instrumento possui a função de realizar o papel de condutor da influência humana em relação ao objeto da atividade, de modo que é orientado externamente conduz alterações, indispensavelmente, nos objetos. Ou seja é um intermédio pela qual a atividade externa é direcionada para o domínio e a gestão da natureza. O signo, por sua vez, não gera alterações nos objetos da operação psicológica. É um intermédio da atividade interna, direcionado para a gestão do próprio indivíduo, pois é norteado internamente.

É a partir da definição do que seria cada um desses dois elementos que o autor (2000) destaca que “essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a

natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma” (VYGOTSKY, 2000, p. 40). Logo, a diferença primordial existente entre eles se deve ao fato da forma como eles conduzem o comportamento humano.

É necessário ressaltar que as funções superiores não estão sobrepostas às funções elementares, pois “a história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico” (VYGOTSKY, 2000, p.32). Com isso, ainda que aparente que a criança aprenda de forma unicamente externa, o aprendizado é fruto do processo de desenvolvimento da criança.

O aprendizado e o desenvolvimento assumem novos papéis na abordagem histórico-cultural de Vygotsky, pois se diferenciam das teorias existentes até o momento e por propor uma nova forma de relacionar esses dois aspectos. Para ele:

A relação entre aprendizado e desenvolvimento permanece, do ponto de vista metodológico, obscura, uma vez que pesquisas concretas sobre o problema dessa relação fundamental incorporaram postulados, premissas e soluções exóticas, teoricamente vagos, não avaliados criticamente e, algumas vezes, internamente contraditórios: disso resultou, obviamente, uma série de erros. (VYGOTSKY, 2000, p. 53)

Até a sua proposição existiam três grandes posições teóricas que englobavam as correntes que se propunham a explicar a relação existente entre aprendizado e desenvolvimento. A primeira, sustentava que o desenvolvimento da criança é independente do aprendizado, onde este é visto como um processo de natureza somente externa. Para Vygotsky (2000) o problema dessa suposição está no fato dela desconsiderar que o aprendizado pode possuir significância no curso da maturação ou desenvolvimento das funções despertadas no decorrer do processo de aprendizado. A segunda, acreditava que aprendizado é desenvolvimento, ou seja, os dois processos ocorrem de forma simultânea e estão juntos em todos os pontos. A falha dessa posição teórica, para Vygotsky (2000) está no fato das teorias que a compõe utilizarem o conceito de reflexo, “uma noção essencialmente velha” (VYGOTSKY, 2000, p. 54), ao acreditar que o desenvolvimento é o domínio dos reflexos condicionados. Por fim, a terceira resultava na combinação das outras duas posições. Para os teóricos desta, o desenvolvimento está alicerçado em dois

processos intrinsecamente distintos, ainda que relacionados e exercendo influência sobre o outro – a maturação e o aprendizado.

Vygotsky (2000) sugere então uma nova abordagem sobre esta temática, afinal o aprendizado e o nível de desenvolvimento da criança devem ser combinados de alguma forma.

É importante destacar que o aprendizado das crianças se inicia antes delas iniciarem a vida escolar e que as situações de aprendizagem que elas encontram na escola, a criança já vivenciou anteriormente, mas não de forma sistematizada. O que ocorre na escola é apropriação de fundamentos do conhecimento científico. Dessa maneira, desenvolvimento e aprendizado se relacionam de forma intrínseca desde o nascimento da criança.

Mas a apropriação de fundamentos do conhecimento científico não é a única novidade que a escola traz à criança. O aprendizado escolar fornece algo essencialmente novo no desenvolvimento da criança. A fim de não deixar lacunas em sua proposição, Vygotsky (2000) desenvolve o conceito de zona de desenvolvimento proximal e a conceitua como:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2000, p. 58).

Vygotsky inova ao admitir dois níveis de desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real é o nível do desenvolvimento das funções mentais da criança que se determinaram como resultante de certos ciclos de desenvolvimento já completados, ou seja, é a capacidade que a criança possui de executar determinada tarefa sozinha. Assim, o nível de desenvolvimento real estabelece funções que já maturaram.

A zona de desenvolvimento proximal determina as funções que ainda estão em estado embrionário, ou seja, não estão maduras, mas que ainda maturarão. Ela nos possibilita conhecer o futuro próximo da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, permitindo o conhecimento não somente do que já foi culminado por meio do desenvolvimento, mas também o que ainda está em maturação.

Cabe destacar que a zona de desenvolvimento proximal de hoje, amanhã se tornará nível de desenvolvimento real. Logo, aquilo que a criança necessita de auxílio para executar hoje, amanhã ela estará apta a realizar sozinha. Por isso Vygotsky (2000, p. 60) afirma que “o ‘bom aprendiz’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”.

O aprendizado é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, isto é, o aprendizado estimula diversos processos internos de desenvolvimento que são habilitados a operar apenas na interação da criança com pessoas em seu ambiente e em operação com seus companheiros. Esses processos se constituem como aquisições do desenvolvimento independente da criança quando internalizados, segundo Vygotsky (2000).

A internalização² é “a reconstrução interna de uma operação externa” (VYGOTSKY, 2000, p. 40), ou seja, uma atividade que ocorre de forma externa é reestruturada e passa a acontecer internamente. É, ainda, a conversão de um processo interpessoal, que é de nível social e entre pessoas (interpsicológica) em intrapessoal, de nível individual e que ocorre no interior do sujeito (intrapsicológica). Essa conversão é resultante de uma vasta série de acontecimentos no decorrer do desenvolvimento. É necessário destacar que, ainda que as relações exercem grande importância no desenvolvimento, elas não tiram a identidade ou a singularidade do ser, ao contrário, elas propiciam uma nova identidade à este. Assim, evidencia-se os processos de internalização estão articulados ao conceito de zona de desenvolvimento proximal.

A partir disso, Vygotsky (2000) afirma que aprendizado não é desenvolvimento. Ainda que haja unidade entre esses dois processos, isto é, embora estejam diretamente relacionados, um precisa se converter no outro. O aprendizado organizado corretamente, ocasiona desenvolvimento mental e movimenta diversos processos de desenvolvimento, que não ocorreriam se não fosse por essa forma. Assim, “o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VYGOTSKY, 2000, p. 61). O desenvolvimento ocorre

² Esta é uma proposição polêmica nas obras de Vygotsky, pois por ter tido uma morte precoce pode pesquisar pouco sobre a unidade social-individual, que é desconsiderada aqui. Com isso, a criança é vista como um ser que só internaliza e não produz.

de maneira mais demorada que o aprendizado e é em razão dessa sequenciação que surgem as zonas de desenvolvimento proximal.

Cole e Cole (2003) reconhecem a zona de desenvolvimento proximal como uma interação cooperativa que acontece quando um adulto ou par mais experiente propicia auxílio na participação de uma criança, disponibilizando sugestões acerca de como resolver a tarefa ou até mesmo se propondo à executar partes da tarefa se preciso, possibilitando que a criança amplifique suas habilidades além da delimitação prevista à execução da atividade sozinha. Caberia ao adulto mais experiente a mediação do processo. Para eles “as zonas de desenvolvimento proximal permitem às crianças participar totalmente de uma atividade, antes de elas serem totalmente competentes” (COLE; COLE, 2003, p. 462).

Como já foi dito, é conhecido que a criança aprende sobre o mundo que a cerca antes de ir à escola. Mas é nesse ambiente que ela sistematiza o conhecimento científico por meio da mediação do outro mais experiente que ela, que nesse contexto é o professor. Dessa forma, cabe ao professor pensar em estratégias pedagógicas que permita à criança a convivência e possibilidade de apropriação, de produção da cultura e das normas de conduta sobre si e sobre o mundo. O capítulo seguinte definirá o que são estratégias pedagógicas e indentificará a roda de conversa como um espaço que propicia a construção do conhecimento.

4 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

A perspectiva histórico-cultural assume que por meio das interações com o outro mais competente, a criança convive, apropria e produz crenças, cultura, valores, significados e aprende normas de conduta sobre o mundo e sobre si mesmo. Com isso, o outro assume papel fundamental no aprendizado da criança.

Na educação, quem assume esse papel de adulto mais experiente é o professor. Segundo Vygostky (2003) o papel que o professor deve exercer no processo de educação é o de organizador do espaço de aprendizagem para que as crianças executem o objetivo almejado. Por isso, o autor (2003) ressalta a importância do professor conhecer, além da temática de suas aulas, os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança a fim de que suas mediações fomentem relações positivas em seu meio social.

Tacca (2000) define a escola como um espaço relacional permeado pela intencionalidade. Tal intencionalidade, tem como objetivo maior a aquisição sistematizada de conteúdos. Por isso é relevante que ao planejar sua aula, o professor considere isso e pense em qual estratégia pedagógica ele utilizará para que torne seus alunos os próprios sujeitos de seu conhecimento. É preciso que ao planejar suas aulas, o professor correlacione os objetivos de ensino, conteúdos e as estratégias pedagógicas visando a participação ativa de seus alunos a fim favorecer a compreensão dos conteúdos presentes no currículo. Tacca (2006) ressalta que esta ordem não está ocorrendo, ocasionando defasagens nos processos de ensino-aprendizagem.

Além da ordem não ser seguida, há outro ponto que causa problemas: os objetivos de ensino estão assumindo sentidos que não condizem com o real significado. Para ela os objetivos que às vezes parecem estar explicados, encontram-se prejudicados uma vez que consideram apenas os conteúdos, não valorizando os sujeitos que estão no processo de ensino-aprendizagem (TACCA, 2006).

Considerando as relações existentes entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem é possível compreender quais as estratégias pedagógicas foram adotadas, qual foi a motivação do professor ao adotá-las e qual tipo de desenvolvimento que visam possibilitar ao aluno.

Estratégias pedagógicas por vezes são compreendidas e postas em livros didáticos como técnicas e métodos que dão suporte para a transmissão de conhecimento, porém não devem ser compreendidas somente dessa forma.

Abreu e Massetto (1980) conceituam estratégias pedagógicas como instrumentos que o professor usa em sala de aula para viabilizar o aprendizado dos alunos, isto é, para guiá-los aos objetivos da aula. Massetto (1992) completa ao afirmar que as estratégias pedagógicas necessitam ser diversificadas e proporcionar aos alunos distintas situações, incorporando-os, provocando-os e motivando-os a participarem de forma ativa na sala de aula a fim de dinamizar a situação pedagógica.

Dessa maneira, adota-se a visão sobre estratégias pedagógicas, de que são passos organizados ou aglomerado de atividades elaborados para a construção do conhecimento de certo conteúdo curricular, onde participam professores, que utilizam de recursos externos, e alunos, de forma ativa e motivados.

Para Tacca (2006) as estratégias pedagógicas não se limitam a isso e mais ainda, assumem outra direção: estão interligadas, fixas e visivelmente envolvidas com as relações sociais que se estabelecem na sala de aula. A autora conceitua estratégias pedagógicas como:

Recursos relacionais que orientam o professor na criação de canais dialógicos, tendo em vista adentrar o pensamento do aluno, suas emoções, conhecendo as interligações impostas pela unidade cognição-afeto. Nesse sentido, seriam recursos, principalmente pessoais, que implicam captar o outro, dispor-se a pensar com o outro para fazer gerar significações da aprendizagem. (TACCA, 2006, p. 48).

A estratégia pedagógica percorre as relações sociais estabelecidas entre professor e alunos, onde esta se torna requisito para a aprendizagem, pois só ela é capaz de propiciar o conhecimento do pensar do outro e intervir nele. Assim, a estratégia pedagógica não deve ser um recurso puramente externo, como sugeriram Abreu e Massetto (1980) e Massetto (1992). Ela deve direcionar o aluno ao conhecimento.

Tacca afirma que “o cenário educativo precisa ser compreendido a partir das relações sociais estabelecidas” (TACCA, 2006, p. 46). As relações sociais propiciam o desenvolvimento das funções superiores por intermédio das experiências do

indivíduo no âmbito social, mas que são significadas e internalizadas no âmbito individual. De tal maneira, as experiências sociais se tornam a essência para a construção da singularidade.

Assim, a maneira como o professor age no contexto da sala de aula é fundamental para o entendimento das relações que permeiam esse espaço. Faz-se necessário ressaltar e entender que cada professor possui uma maneira distinta de guiar as interações em sala de aula. Tal maneira está vinculada à sua identidade, suas vivências e sua formação profissional.

O modo singular, específico e diferenciado como o professor interage com seus alunos é o cerne para se compreender as relações em sala de aula. Quando o professor considera o sujeito e começa a interagir com este, modificações ocorrem no processo de ensino-aprendizagem por meio das relações sociais ali estabelecidas. A partir do momento que o professor começa a se relacionar com o seu aluno, o processo de ensino-aprendizagem começa a ser planejado com base em entrelaçamentos e significações que o professor faz entre o que ele sabe sobre o seu aluno, sobre o que ele sabe acerca de si mesmo e sobre o conteúdo a ser estudado, considerando também o contexto em que seu aluno está inserido. Tacca (2000) afirma que a qualidade da comunicação e a posição que os alunos exercem nela possui significância na análise dos processos interativos.

Para que o conhecimento e a intervenção sejam possíveis, faz-se necessário disponibilidade da parte do professor e do aluno, ou seja, é preciso haver uma vontade para o encontro, ter a expectativa de criarem um entre, estarem dispostos à estar naquela relação com o outro (TACCA, 2006, 2004). Quando o aluno permite que o professor conheça seu pensamento e o professor esteja interessado em conhecer e compreender o pensamento do aluno, novos vínculos são desenvolvidos e favorecem conclusões sobre o objeto de conhecimento, o que Vygotsky (2000) diz ser possível através da zona de desenvolvimento proximal. Isto é, ao obter uma resposta do aluno o professor precisa dialogar com este com o propósito de entender o processo de significação percorrido e compreender, caso ocorra, em quais pontos ocorreram desacertos a fim de refletir sobre quais apoios deve oferecer a seu aluno para que ele observe em quais pontos deve retornar e ressignificar sua aprendizagem. De tal forma, a zona de desenvolvimento proximal

só é viável quando o professor escolhe estratégias que, efetivamente, visam ir ao encontro dos processos de pensamento do aluno e suas bases motivacionais.

Caso seja oferecido ao aluno o apoio adequado para suas operações mentais, ele progride (ainda que de forma mínima) no seu processo de conhecimento e, conseqüentemente no seu desenvolvimento (TACCA, 2006). Quando o apoio é adequado, o aluno, que exerce papel de sujeito menos experiente, enxerga o professor, exercendo o papel de “outro social”, não apenas como alguém com quem interage na execução de uma tarefa, mas um outro que lhe oferece apoio operacional condizente com seus processos de significação, aspirando lhe proporcionar um salto qualitativo.

Conhecendo o percurso do pensamento de seu aluno, o professor poderá, ainda, averiguar se os alunos já dispõem dos conceitos básicos e introduzir ou aprofundar conceitos que se fazem necessários.

Por isso é preciso que a estratégia pedagógica se oriente não para o conteúdo a ser ensinado e aprendido, mas para o sujeito que está a aprender. É apenas quando a estratégia pedagógica considera o pensamento do aluno que há a criação de zonas de possibilidade de novas aprendizagens. Nesse sentido, estratégia pedagógica seria o processo em que alunos e professor estão em sintonia de pensamento, visando entender as relações existentes entre as coisas (TACCA, 2006).

Essa sintonia vai além de manter o aluno ativo, mas visa compreender suas emoções e motivação com a intenção de pôr seu pensamento em associação de novas aprendizagens. É preciso que sentimentos de bem-estar, receptividade e segurança estejam presentes e tenham sido construídos por meio das experiências e da convivência originários das interações dialógicas.

O professor exerce papel essencial nessa relação, pois o processo de aprendizagem precisa ser construído a partir da relação entre pessoas sob o eixo dialógico, onde as pessoas que compõem o espaço da sala de aula exponham seus pensamentos e ouçam os dos outro para que ocorra a construção do conhecimento de forma coletiva. O eixo dialógico possibilita ainda que a confiança entre as partes exista, permitindo que um se expresse para o outro, sem receios de episódios embaraçosos ou reprovações. Por isso é fundamental que o professor se atente ao

tipo de diálogo que constrói com seus alunos a fim estabelecer relações interpessoais positivas.

Assim, as estratégias pedagógicas necessitam estar consolidadas em bases que utilizam o diálogo de maneira plena. Para Tacca (2006) o diálogo é a essência do processo de aprendizagem, onde professor e alunos realizam trocas e acordam sobre os diversos significados do objeto de conhecimento, o que proporciona o papel ativo, emocional, reflexivo e criativo desses sujeitos.

4.1 A roda de conversa como estratégia pedagógica

É evidente que o diálogo precisa estar presente em todas as relações, assim como situações que ocorrem em sala de aula. Para Ângelo (2011) a partir do momento em que o processo educativo propicia o diálogo horizontal entre os sujeitos que o compõe e que os permite expressar o que sentem e pensam sem receios ou cortes, é que ele se atinge o seu real objetivo.

Ângelo (2006) complementa ao dizer que o diálogo é

base fundadora do que chamou de processo de conscientização em que o processo de formação, sustentado por uma dialogicidade permanente permite aos educandos pronunciarem o mundo, mediatizados por este mesmo mundo, entendendo-o, descodificando-o e, quando necessário, intervindo sobre ele para transformá-lo. (ÂNGELO, 2006, p. 9)

Sendo uma prática pedagógica dialógica, é sob esse aspecto que a roda de conversa se insere no campo escolar: uma prática que possibilita o diálogo em que os sujeitos que dela participam se encontram em constante desenvolvimento das funções psicológicas superiores a fim de ressignificar conhecimentos e sua existência no mundo.

Historicamente tende-se a enxergar a criança que se encontra na Educação Infantil como um sujeito da não fala, onde a fala fica de encargo do professor. Quando se vivencia e experiencia a Educação Infantil como local para superar tal paradigma, a criança se transforma em uma criança que faz intervenção criativa e crítica sobre o mundo, de modo a compreendê-lo e transformá-lo.

A roda de conversa tem sido uma prática cotidiana no contexto da Educação Infantil e tem sido considerada por muitos teóricos dado a importância que acarreta

no desenvolvimento devido ao fato de ser uma atividade significativa que proporciona a concepção da criança como um sujeito que fala e escuta, colocando-a em lugar mais ativo na comunicação e na construção de seu próprio conhecimento.

Pode-se dizer que o precursor da roda foi Célestin Baptistin Freinet (FERREIRA, 2003), um importante pedagogo Francês que acreditava que a interação entre professor e aluno era fundamental para a aprendizagem. Dentre os diversos instrumentos que constituem sua metodologia de ensino, a roda de conversa é posta como um elemento importante.

Conforme relata Barros, Silva e Raizer (2012), Freinet enxergava a roda de conversa como um momento que favorece a sistematização e o registro do aprendizado. É também o primeiro instante que a turma se reúne e há o que Freinet (1979) chama de livre expressão. A livre expressão se caracteriza como o respeito e reconhecimento do modo como a criança expressa o que sabe sobre o mundo, seja pela fala ou por outras linguagens. Por ela, o diálogo se faz possível e o aluno se enxerga com voz e como sujeito ativo de seu conhecimento. Dessa maneira, a monologização do discurso do professor é rompida e a maneira como o aluno percebe o mundo e a si mesmo, bem como suas necessidades tornam-se relevantes no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Freinet a roda deveria ser diária, contemplando dois momentos. O primeiro momento deveria ocorrer no início da aula, objetivando o planejamento do dia ou da semana, o relato das novidades e a discussão dos conteúdos a serem explorados no dia. O segundo momento deveria ocorrer ao final, objetivando a avaliação das atividades realizadas. Mas o autor admitia que a roda poderia ocorrer em qualquer instante do dia, se a situação exigisse.

Conforme essa prática pedagógica foi sendo introduzida, diversos teóricos tentaram defini-la. Ferreira (2003) discutindo Freinet, reconhece que a roda é um momento essencial para o indivíduo se relacionar, identificar-se e se organizar, em que a necessidade de expressar sentimentos e ideias, assim como conversar com os outros é atendida.

Célia Warschauer (1993) ainda que não tenha detalhado sobre a roda de conversa no contexto da Educação Infantil, apresenta contribuições no que diz a respeito do sentido que o nome roda fornece. Para ela a roda é:

Círculo. Símbolo da totalidade. Mandala integradora e igualitária que abole as assimetrias tradicionais entre professores e alunos. Na forma de ovo, a possibilidade de nascimento do GRUPO. (WARSCHAUER, 1993, p. 47).

Essa conceituação permite inferir que a roda é um espaço onde todos se olham e se escutam. O formato em círculo possibilita a comunicação e coloca o professor no mesmo plano em que seus alunos. A autora (1993) destaca ainda que o formato de ovo sugere a percepção de nascimento, no qual ideias estão sendo “chocadas” (WARSCHAUER, 1993) e aquecidas pelas conversas, atritos, conflitos, afetos, negociações e esbarros.

Warschauer (2017) reconhece a roda, ainda, como um espaço marcado pela prática da fala, da partilha e da escuta. Sentar-se em roda para dialogar é estar consigo, com os outros e com a humanidade comum. Por isso, autora (2017) sinaliza que é fundamental que a roda possua um ritmo que se adeque à rotina e a identidade do grupo, pois se ocorrer a imposição de um ritmo inadequado, a roda estará comprometida.

Ângelo (2011) por sua vez define a roda de conversa como um local em que as crianças são capazes de dialogar em situações significativas e variadas, além de compartilhar e contrapor ideias. Para ele, a liberdade da expressão e da fala que são proporcionadas na roda de conversa propiciam ao grupo que dela faz parte o crescimento do entendimento de seus próprios conflitos.

O autor (2011) enxerga que a roda deve se caracterizar como um lugar que preza pela relação dialógica existente entre os diversificados sujeitos, sejam semelhantes (criança x criança) ou não (criança x adulto), para que exista a construção coletiva do conhecimento, a cooperação e o respeito às individualidades e aos ritmos diferenciados de cada criança.

Com isso, é necessário que a criança se sinta instigada a participar da roda de conversa, com o direito de utilizar a fala para exprimir suas opiniões, expor suas ideias e relatar de qual maneira enxerga o mundo. Assim como fala, a criança precisa construir a escuta, onde respeite o posicionamento e o momento da fala do outro. Segundo Ângelo “falando e escutando o que o outro fala, as crianças vão experimentando a construção coletiva dos encaminhamentos necessários à

resolução dos conflitos que surgem no interior do grupo” (ÂNGELO, 2006, p. 60). Esses conflitos podem ser desde conteúdos a problemáticas da rotina.

É imprescindível que o professor compreenda que a vivência da roda de conversa se instaure como um momento de construção do conhecimento e de troca dialógica, onde ocorra toda a riqueza do diálogo. Esse espaço não pode ser caracterizado como uma situação rotineira, banal e mecânica, em que a criança apenas ouve do adulto as normas e procedimentos a serem adotados (ÂNGELO, 2006, p. 61). Faz-se necessário que a roda seja um espaço de decisão coletiva e de construção ativa do conhecimento.

É preciso, ainda, que o professor compreenda que a roda que ele organiza em sala de aula não é a única roda que acontece no cotidiano da sua sala de aula. As crianças se organizam em roda em momentos de brincadeiras ou de execução de atividades para discutir sobre quais impressões têm sobre as temáticas que surgem nesse momento e constroem conhecimento. Ângelo (2006) destaca que a roda, ainda que seja um momento que beneficie a construção do conhecimento, não deve ser vista como o único momento em que o uso da fala, a expansão do vocabulário, a sistematização e o compartilhamento de ideias e argumentação deve ocorrer.

Costa em sua tese de mestrado (2007) e em artigo (2010) apresentado na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, a ANPEd discute o trabalho com a linguagem oral em uma instituição de Educação Infantil. A autora observou quatro turmas onde a roda de conversa ocorria e a partir disso definiu a roda de conversa como “tempos e espaços interlocutivos que se desenvolvem por meio da conversação” (COSTA, 2010, p. 5). Ou seja, a autora reconhece que a roda de conversa é uma prática pedagógica que privilegia o diálogo e o ensino da oralidade.

DeVries e Zan (1998), citados no trabalho de Costa (2012), afirmam que é na roda que as crianças:

aprendem que todas as vozes têm uma chance de ser ouvidas, que nenhuma opinião tem mais peso do que a outra e que têm o poder de decidir o que ocorre em sua classe; (...) praticam o respeito e a cooperação mútua enquanto trabalham juntas, escutam umas às outras, trocam opiniões, negociam problemas e votam para tomar decisões que afetam todo o grupo (e também) promovem o desenvolvimento geral do raciocínio e inteligência (...) e a construção

do conhecimento em uma variedade de conteúdos. (DEVRIES; ZAN, 1998, p, 116).

Logo é possível inferir que DeVries e Zan (1998) percebem a roda como um local de respeito ao diálogo, bem como um espaço que proporciona a construção do conhecimento e a expansão da inteligência e do raciocínio, cujo são desenvolvidos no coletivo.

Ryckebusch (2010), em sua tese de doutorado, diz que é essencial que a roda de conversa seja entendida como uma atividade sócio-histórico-cultural que visa a construção de um operar crítico-colaborativo, possibilitando a alunos e professores se tornarem sujeitos dialógicos de seu processo de ensino-aprendizagem. Além disso a roda precisa tornar os sujeitos que dela fazem parte responsáveis pelo desenvolvimento de cada um do grupo, gerando assim um sentimento de coletividade.

Além dos diversificados significados, a roda também assumiu diversas funcionalidades. Ângelo (2011) assume que a roda de conversa pode ocorrer em momentos instituídos ou em momentos exigidos.

Nos momentos instituídos a roda ocorre como elemento do planejamento feito pelo professor com o objetivo de construir ideias a respeito de um tema gerador das atividades primordiais para o desenvolvimento do processo ou para que ocorra o compartilhamento de experiências, vivências e informações individuais. Pulino (2016), sobre os momentos instituídos nos ajuda a compreender a dinâmica da roda de conversa:

Chega um, chega outra, chega ainda outra, a roda vai sendo desenhada, preenchida. Juntos, vão compondo o calendário do dia. Comentam sobre o clima. No meio, brinquedos são mostrados, fotos observadas, palavras e objetos se entrecruzam, em movimentos e ruídos que traçam uma rede de relações; daqui pra lá, de lá para acolá, da esquerda para a direita, da professora para o menino, do menino para a menina e dela para o professor, e daí para a mãe que ainda espera o momento de sair. Roda a roda. Espaço/tempo de se transformarem – de filhas e filhos em alunas e alunos. As coisinhas trazidas de casa, sorrisos de um a outro, palavras acolhedoras, perguntas, observações sobre a roupa que vestem, os sapatos, a pulseira ou o relógio novo, vão esboçando um campo de transição, permitindo que se dê o rito de passagem (...) os nomes sendo chamados pelos professores e pelos colegas, até se percorrer todo o círculo. (PULINO, 2016, p. 81)

Em situações que os momentos instituídos ocorrem, as crianças são estimuladas a problematizar questões que aparecem e são desafiadas a se apropriar do trabalho proposto para que se enxerguem nas atividades e as compreendam como algo que é próprio delas, que as constitui. Pulino (1998) afirma, ainda, que a roda, nesses momentos instituídos, é o espaço onde ocorre transformações de papéis. A criança que ora é filha e irmã, torna-se aluno e o adulto que ora é pai (mãe), esposo (esposa), torna-se em professor, profissional.

Brito (2005) em artigo apresentado na ANPEd traz contribuições acerca da roda de conversa como uma perspectiva de investigação do momento discursivo das crianças de 4 e 5 anos. Em suas observações, Brito (2005) identificou que o objetivo da roda em momentos instituídos é a construção conjunta do planejamento do dia, onde a criança participa de forma ativa. Mas assim como assumem Ângelo (2011) e Pulino (2016), a autora identifica que além do planejamento do dia, na rodinha também são discutidos os variados assuntos que as crianças trazem de casa:

Aparecendo um movimento de oscilação entre planejar, verificar as crianças presentes, combinar as atividades em grupo e os demais assuntos propostos pelas crianças tais como: falar de uma viagem, contar que vai embora de bicicleta com a mãe, falar da morte dos avós, e que, colocar a mão suja na boca deixa a barriga cheia de bichos. (BRITO, 2005, p. 10)

É preciso ocorrer a valorização dos assuntos que as crianças apresentam na roda para que se compreenda quais são os sentimentos e pensamentos que elas trazem para a rotina escolar no dia e, se possível, fazer a ligação dos assuntos trazidos com o que se será explorado no dia.

As temáticas a serem discutidas nos momentos instituídos são trazidos pelo professor, em sua grande maioria. Por isso, às vezes o professor pode direcionar a conversa para onde ele deseja, mas é imprescindível que não haja a manipulação das ideias construídas. Caso a manipulação ocorra, deixa de haver a qualidade do diálogo e a roda perde real seu sentido.

Para Brito (2005), o professor deve exercer o papel de organizador da roda, dando a vez, finalizando ou estendendo conversas, sempre focando no objetivo que ele deu para roda nesse dia. O professor é ainda, uma espécie de aranha que junta os fios e tece, auxiliando as crianças a estabelecerem conexões em suas ideias, gerando assim uma teia (BRITO, 2005).

Ângelo (2011) define que outra circunstância em que a roda ocorre são nos momentos exigidos. Esses momentos se caracterizam pelo surgimento de situações que precisam de gestão, discussão e solução e é o professor o encarregado de mediar esse momento. Nos momentos exigidos é possível identificar a roda como um espaço democrático onde, por meio da conversa, crianças e professores identificam a origem e as consequências que essa situação trouxe ao grupo.

Assim, quando a roda de conversa se caracteriza como um espaço de diálogo, onde todos possuem voz e dessa forma são sujeitos ativos na construção do conhecimento, é possível afirmar que ela é uma prática pedagógica que auxilia para a construção do conhecimento e a formação de sujeitos críticos. No capítulo seguinte, uma roda de conversa com tal finalidade será apresentada e analisada.

5 METODOLOGIA

A educação tem se mostrado constantemente objeto de pesquisa, focalizando, essencialmente, o processo de ensino-aprendizado. De tal forma, é necessário que professores, bem como todos aqueles que estão comprometidos com a educação, empenhem-se na produção de conhecimento científico (SPINDLER, G. & SPINDLER, L., 1987; BOGDAN & BIKLEN, 1998 apud BORTONI-RICARDO, 2008)

Conforme a humanidade fez progresso na produção de conhecimento científico, principalmente no século XX, duas vertentes das ciências sociais ganharam destaque: o paradigma positivista, de caráter quantitativo, e o paradigma interpretativista, de caráter qualitativo. Optou-se neste trabalho pelo paradigma interpretativista, porém é necessário fazer uma breve contextualização do paradigma positivista para melhor compreender a escolha.

É a partir das ideias de Auguste Comte (1798-1857) que, no século XX, o positivismo se constitui como algo primordial na prática científica e cultural, no modo de vida e no senso comum. Assim, para que o conhecimento fosse conceituado como legítimo ele precisava ser fundamentado na pesquisa científica de tal modo que o senso comum é compreendido como desprovido de valor significativo.

O paradigma positivista, também conhecido como tradição lógico-empirista, prioriza a razão analítica e procura explicar causas por intermédio de relações lineares entre os fenômenos por meio da observação empírica, onde as descobertas ocorrem por meio da indução ou pela dedução. Ou seja, na pesquisa positivista o pesquisador procura encontrar vínculos causais entre dois ou mais fenômenos, chamados também de variáveis (BORTONI-RICARDO, 2008). Tais variáveis se dividem em dois grupos: independentes, aquelas que são a explicação, e dependentes, aquelas que são explicadas. As pesquisas positivistas podem ser, ainda, experimental ou não experimental. Quando é classificada como experimental, o controle que se tem sobre as variáveis é de alto grau.

O positivismo é, ainda, marcado por três grandes postulados:

- Certeza sensível: a realidade consiste naquilo que os sentidos podem perceber. Na evolução da história das ciências, foram sendo criados instrumentos, como o microscópio, o telescópio, a radiografia e a ecografia, que ampliam a percepção dos sentidos humanos.

- Certeza metódica: a investigação científica procede de acordo com métodos rigorosos e sistemáticos.
- Antinomia entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível. A percepção objetiva do mundo tem de estar dissociada da mente do pesquisador, que não se apresenta como sistema de referência. As categorias postuladas devem ser livres de contexto, isto é, independentes das crenças e valores do próprio sujeito cognoscente e de sua comunidade. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 15)

Logo, o que a lógica positivista procura é tornar como conhecimento científico o que os sentidos são capazes de mostrar sob uma metodologia rigorosa, onde o pesquisador ao analisar o fenômeno deve ser objetivo, abandonando sua subjetividade.

As ciências humanas e sociais, segundo Comte, deveriam utilizar da mesma metodologia e dos mesmos princípios epistemológicos que norteavam as ciências exatas. Alguns críticos, como Theodor Adorno (1903-1969) e Jürgen Habermas (1929) se encontraram na chamada Escola de Frankfurt e elaboram as primeiras críticas ao positivismo. A principal crítica era devido ao fato de acreditarem que as ciências sociais não deveriam omitir o contexto sócio-histórico. Sobre isso, Hughes (1980) afirma:

A sociedade humana não é meramente um fato, ou um acontecimento do mundo exterior, a ser estudado por um observador como um fenômeno natural...É um pequeno mundo integral, um cosmos, iluminado de significado a partir de seu interior pelos seres humanos que incessantemente o criam e conduzem como forma e condição da sua autorrealização. (HUGHES, 1980, p 109)

Assim, fica evidente que o paradigma positivista não abarca as relações existentes no mundo, que são objeto de estudo das ciências sociais, pois de acordo com o paradigma interpretativista não é possível observar o mundo de forma independente das práticas sociais e significados vigentes. Por isso, a escolha do paradigma interpretativista para esse trabalho.

Além disso, o paradigma interpretativista reconhece que a compreensão que o pesquisador faz sobre o que está observando é baseada em seus significados próprios, uma vez que este é um agente ativo e não um relator passivo como sugeria o paradigma positivista (BORTONI-RICARDO, 2008). Ou seja, o postulado da antinomia entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível não é possível, pois o pesquisador também possui sua subjetividade e significados e enxerga, compreende

e percebe o mundo a partir deles, afinal faz parte de uma cultura e de uma sociedade.

Por isso, os pensadores da Escola de Frankfurt propõem que ocorra a criação de uma nova metodologia para se fazer ciência, denominado paradigma interpretativista, de caráter qualitativo. Segundo Bortoni-Ricardo (2008) a partir da nomeação de interpretativismo é possível identificar uma série de métodos e práticas utilizados na pesquisa qualitativa, como a observação participante, utilizada neste trabalho. A utilização do termo interpretativismo é devido ao comprometimento dessa metodologia com a interpretação das ações sociais e com a significação que os sujeitos têm sobre essas ações na vida social (ERICKSON, 1990).

Erickson, 1990 (apud Bortoni-Ricardo, 2008) afirma que a função da pesquisa interpretativista, de caráter qualitativo, é constatar de qual forma padrões de organização locais e não locais, social e cultural, interligam-se às ações dos sujeitos pesquisados quando fazem escolhas para dirigir sua ação social. Segundo a autora, o propósito da pesquisa qualitativa em sala de aula “é o desvelamento do que está dentro da “caixa preta” no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que deles participam” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 49). Ou seja, a pesquisa qualitativa no campo escolar busca compreender quais são as dinâmicas que estão presentes nesse espaço. Dinâmicas que por vezes encontram-se imperceptíveis aos que dela fazem parte.

5.1 Instrumentos

Os instrumentos utilizados foram escolhidos para responder aos objetivos específicos com vistas a compreender o objetivo geral. Foram eles:

Objetivo Específico	Instrumento
Identificar como a roda de conversa é abordada na legislação nacional e distrital vigente;	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura seletiva 2. Leitura analítica e interpretativa 3. Fichas de documentação

Verificar quais são os momentos no cotidiano escolar em que a roda de conversa é utilizada e para quais finalidades;	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observação participante 2. Gravação de áudio 3. Gravação de vídeo
Identificar as concepções da professora e de três alunos sobre a roda de conversa.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Entrevista semi-estruturada 2. Observação participante

Ainda que a leitura possa parecer algo comum, Gil (2008) ressalta a importância desse instrumento em uma pesquisa. Para o autor (2008) a leitura que se direciona a compor uma pesquisa deve buscar detectar quais os dados e conhecimento que o material traz; instituir conexões entre o conhecimento e os dados trazidos com o problema da pesquisa e averiguar a veracidade e coerência postos pelos autores.

Gil (2008) relata que a leitura segue etapas, que foram utilizadas nesta pesquisa. Em primazia, deve-se realizar uma leitura exploratória do material, onde este será lido em sua totalidade a fim de identificar quais informações são cabíveis ao tema da pesquisa. Após etapa, deve-se efetuar uma leitura seletiva, destacando os pontos que são relevantes para compor a pesquisa. Em seguida, é necessário que se faça uma leitura analítica para que seja possível organizar e sintetizar as informações, as ideias chaves que estão nos materiais para auxiliar na aquisição de respostas da pesquisa. A última etapa da leitura, consiste na leitura interpretativa que visa estipular associações entre as informações contidas no material com outros conhecimentos para enriquecer a pesquisa. O autor (2008) destaca que às vezes a leitura interpretativa pode ocorrer concomitante à analítica.

A confecção de fichas de documentação consiste em anotações feitas durante e após da leitura. Gil (2008) destaca que as anotações das fichas de documentação são a matéria-prima do trabalho de pesquisa. As fichas ainda podem se dividir em dois grupos: apontamentos e bibliográficas. Neste trabalho optou-se

por utilizar as de apontamentos, pois servem para registrar as principais ideias do texto. As fichas de apontamento são divididas em três partes: cabeçalho, referências bibliográficas e texto (GIL, 2008). No cabeçalho, anota-se o título e o subtítulo da obra lida. Nas referências bibliográficas são anotadas informações para mencionar a fonte pesquisada. O texto é constituído ou da citação direta da obra, de resumos, de esquemas ou de anotações pessoais. Neste trabalho as fichas de apontamento, em seu texto, foram compostas por anotações pessoais que se ligavam à assuntos contidos na legislação.

Outro instrumento utilizado foi a observação. Esta, constitui-se na utilização da visão para obter conhecimento da realidade que se deseja. A observação, para ser um instrumento, necessita servir a um objetivo da pesquisa e ser sistematicamente planejada. Gil (2008) afirma que:

Desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados, a observação desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa. (GIL, 2008, p. 100)

Assim, é possível reconhecer que a observação é essencial na pesquisa, pois ela permeia todas as suas fases. Porém é na coleta de dados que ela é mais expressiva, pois serve como um método eficaz para obter informações.

A observação necessita de um planejamento criterioso, onde é necessário fazer perguntas e tomar decisões, que devem ser previamente pensadas sobre o que se deseja observar. Por isso é importante que se estabeleça o tipo de observação que se deseja realizar, o que se quer descobrir, quando e onde se deve observar para aglomerar as informações do que se precisa, a forma que se registra o que foi observado e como será feita a organização das informações que foram coletadas.

As observações, neste trabalho, foram do tipo participante, uma observação onde o observador é inserido no meio em que ele está observando. Ou seja, o observador começa a compor o grupo objetivando efetuar uma investigação, tornando-se, assim, um membro do grupo. Por ela é possível que se tenha uma participação real do conhecimento na vida do grupo que se está observando. Spradley (1980) afirma que os objetivos dessa observação não se limitam em uma simples descrição dos elementos que estão sendo observados, mas permite o reconhecimento do sentido, a dinâmica e a orientação de cada momento, além de

possibilitar a apreensão do real, pois nela estão reunidos aspectos essenciais em campo.

Kluckhohn (1946) elenca, ainda, três vantagens de se utilizar a observação participante:

- a) Facilita o rápido acesso a dados sobre situações habituais em que os membros das comunidades se encontram envolvidos.
- b) Possibilita o acesso a dados que a comunidade ou grupo considera de domínio privado.
- c) Possibilita captar as palavras de esclarecimento que acompanham o comportamento dos observados. (KLUCKHOHN, 1946, p. 103).

Esse instrumento foi adotado, pois é uma prática contínua e que possibilita, após um tempo, entender a criança e o que ela está passando e também o sistema em que está inserida. Possibilita identificar a prática da professora e as relações entre aluno-professor e aluno-aluno.

O registro das observações foi feito de três maneiras distintas, notas breves, gravações de vídeo e áudio. Essa escolha teve a finalidade de conseguir coletar dados suficientes à esta pesquisa e ser o mais fiel possível com a realidade observada.

As notas breves são registros escritos que servem como lembrete dos acontecimentos que foram observados. Neste trabalho, seguiram o modelo de tópicos em folha A4. As gravações de vídeo e áudio tinham como objetivo captar momentos que poderiam passar despercebidos nos registros escritos, além de diminuir circunstâncias que podem afetar a fidedignidade dos dados observados e coletados (BELEI; GIMENIZ-PASCHOAL; NASCIMENTO; MATSUMOTO, 2008). O vídeo e o áudio proporcionam a expansão, bem como a ampliação das características, qualidades e especificidades dos sujeitos observados. As gravações foram realizadas em um aparelho celular com o sistema operacional iOS, onde ora era de dias completos, ora de eventos que eram pertinentes à pesquisa.

Essas três formas de registro culminaram em um Diário de bordo. Bortoni-Ricardo (2008) afirma que o processo de reescrita das anotações é essencial durante a coleta de dados, pois contribui para a reflexão e possibilita que aspectos que não foram notados ganhem destaque e sejam complementares à pesquisa. Na confecção do diário de bordo há a reescrita dos episódios observados.

O diário contém sequências descritivas e interpretativas, conforme explica Bortoni-Ricardo (2008). As sequências descritivas são compostas pelas descrições das atividades, narrações dos eventos, diálogos, notas sobre expressões faciais, gestos e entonação. As sequências interpretativas são compostas por avaliações, interpretações, considerações que permitem a elaboração de uma teoria sobre a ação que se observou.

A entrevista foi um instrumento também utilizado. Gil (2008) define a entrevista como o método que o pesquisador se coloca frente à algum ou todos sujeitos da pesquisa e faz perguntas a estes, objetivando coletar dados que sejam pertinentes à pesquisa. Dessa forma, pode-se afirmar que a entrevista é um tipo de diálogo assimétrico, onde uma pessoa busca e a outra disponibiliza informações.

Selltiz (1987) afirma que a entrevista quando utilizada para coletar dados, permite ao pesquisador que se conheça como pessoas se sentem, sabem, esperam, crêem, desejam, fazem, pretendem fazer, fizeram, assim como suas considerações, interpretações ou explicações sobre coisas precedentes.

Para esse trabalho optou-se pela entrevista semi-estruturada. Manzini (1990/1991) afirma que a entrevista semi-estruturada é voltada para um tema específico sob o qual se constrói um roteiro com perguntas indispensáveis, podendo haver outras perguntas conforme se mostre necessário e pertinente durante a entrevista. Ou seja, diferente da entrevista estruturada, a semi-estruturada possibilita ao pesquisador uma maior liberdade quanto às perguntas, pois permite que o entrevistador faça perguntas que não constam no roteiro, mas que ele julgue ser complementares às respostas dadas pelo entrevistado. A entrevista semi-estruturada também viabiliza que as informações contidas na pesquisa, ou outras que pertençam à esta, apresente-se de maneira mais livre, sem estar vinculada a uma padronização de alternativas (MANZINI, 1990/1991).

É necessário, ainda que o roteiro da entrevista da pesquisa vise atingir os objetivos estabelecidos para a pesquisa. Gil (2008) afirma que na preparação do roteiro da entrevista é fundamental que se tenha alguns cuidados. Nesta pesquisa, os cuidados adotados dizem respeito às instruções dadas aos sujeitos entrevistados, a ordenação e formulação das questões.

As instruções foram elaboradas de forma clara, em uma folha A4 e lidas pela pesquisadora. Nelas, estavam contidas: o tempo que a entrevista poderia durar; qual era o objetivo da pesquisa, de qual modo a entrevista seria registrada e o porquê daquela entrevista. Optou-se por registrar a entrevista na forma de gravação, pois ela é a melhor forma de conservar o conteúdo da entrevista, uma vez que a memória humana possui limitações e que pode ocorrer interferência devido aos elementos subjetivos que podem estar contidos na reprodução da entrevista (GIL, 2008). Buscou-se nessa etapa deixar os sujeitos entrevistados desinibidos e se sentirem respeitados e livres em suas respostas.

A ordenação das questões visou facilitar e tornar a participação dos sujeitos entrevistados mais agradável e preservar o interesse destes durante a entrevista. A formulação das questões foi baseada nos princípios que Gil (2008) chama de regras fixas:

- a) só devem ser feitas perguntas diretamente quando o entrevistado estiver pronto para dar a informação desejada e na forma precisa;
 - b) devem ser feitas em primeiro lugar perguntas que não conduzam à recusa em responder, ou que possam provocar algum negativismo;
 - c) deve ser feita uma pergunta de cada vez;
 - d) as perguntas não devem deixar implícitas as respostas;
 - e) convém manter na mente as questões mais importantes até que se tenha a informação adequada sobre elas; assim que uma questão tenha sido respondida, deve ser abandonada em favor da seguinte.
- (GIL, 2008, p. 117)

Dessa forma, a entrevista foi realizada no penúltimo encontro com a turma em questão para que regra fixa a) fosse seguida. Buscou-se formular perguntas que não fossem ambíguas, que causassem constrangimento ou induzissem resposta por parte dos sujeitos entrevistados.

Foram entrevistados a professora e três crianças: uma que participava constantemente da roda, uma que participava de alguns episódios e outra que participava esporadicamente. Tal escolha foi para que a identificação do objetivo específico (ver quadro das páginas 59 e 60) que a entrevista tenta responder pudesse ter uma visão mais variada.

A escolha por essa variedade de instrumentos visa a triangulação dos dados. Esta, segundo Bortoni-Ricardo (2008) serve para auxiliar a análise, possibilitando identificar as concepções dos diferentes sujeitos em uma ação, bem como a

comparação de dados de tipos distintos pretendendo comprovar ou descomprovar uma asserção.

As asserções são enunciados afirmativos onde o pesquisador prenuncia o percurso da pesquisa (BORTONI-RICARDO, 2008). As asserções ligam-se aos objetivos geral e específicos, por isso a importância da pesquisa ter objetivos claramente estabelecidos. Nesta pesquisa as asserções foram:

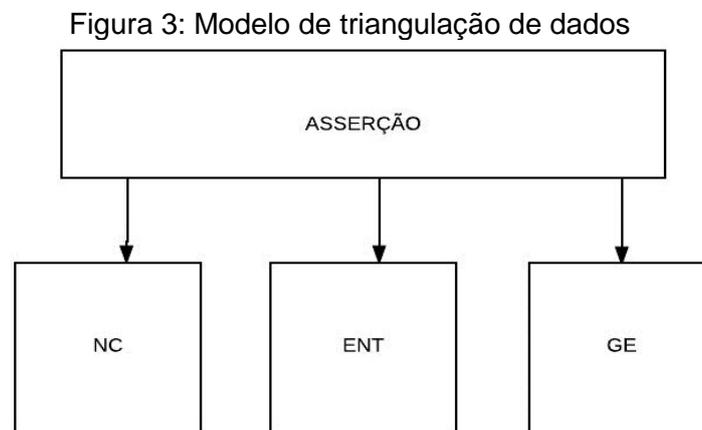
OBJETIVO GERAL	ASSERÇÃO
Verificar as implicações da roda de conversa como prática pedagógica na construção do conhecimento das crianças que compõem a Educação Infantil.	A roda de conversa se for compreendida como prática pedagógica dialógica contribui para a construção do conhecimento das crianças que compõe a Educação Infantil.

OBJETIVO ESPECÍFICO	ASSERÇÕES
Identificar como a roda de conversa é abordada na legislação nacional e distrital vigente;	1. A roda de conversa é pouco abordada na legislação. ³
Verificar quais são os momentos no cotidiano escolar em que a roda de conversa é utilizada e para quais finalidades;	1. A roda de conversa é utilizada como parte da rotina, com a finalidade de fazer a chamada, verificar quantas crianças estão presentes, identificar o clima e o dia do mês. 2. É utilizada também como um espaço de diálogo, com a finalidade de propiciar que os sujeitos que dela participam construam seu próprio conhecimento. 3. Ocorre quando surge algum conflito ou necessidade e quando é preciso explicar a atividade a ser realizada.
Identificar as concepções da professora e de três alunos sobre a roda de conversa.	1. A professora que compreende o significado da roda de conversa no contexto de sala de aula utiliza a roda como parte de sua prática pedagógica. 2. As crianças entendem a roda como um espaço que aprendem apenas quando estão fazendo atividades nesse espaço.

³ Asserção já verificada no segundo capítulo deste texto.

Para verificar se as asserções estavam corretas ou equivocadas, utilizou-se dados de variadas naturezas, mas que possuem instâncias equivalentes, adquiridos a partir dos instrumentos da pesquisa, ou seja, utilizou-se a triangulação dos dados. Esta, segundo Bortoni-Ricardo (2008) serve para auxiliar a análise, possibilitando identificar as concepções dos diferentes sujeitos em uma ação, bem como a comparação de dados de tipos distintos pretendendo comprovar ou descomprovar uma asserção.

Para cada asserção a triangulação dos dados foi elaborada da seguinte forma conforme modelo de Erickson (1990):



Onde:
 NC = Nota de campo
 ENT = Entrevista
 GE = Gravação eletrônica

Fonte: Elaborado pela autora.

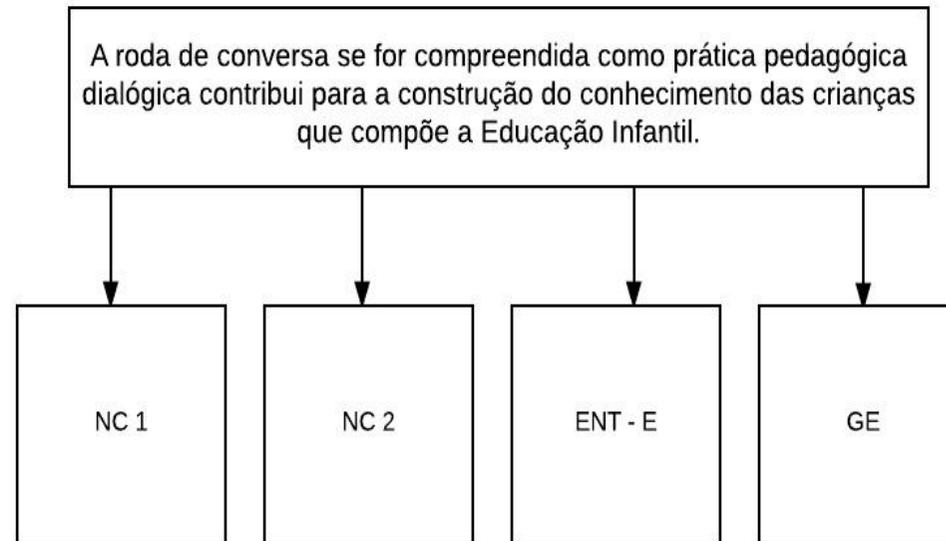
Nessa figura, as NC, notas de campo, ainda podem receber numeração caso apareça em mais de uma anotação. O ENT, entrevistas, pode ser seguido de - **C**, que significa a entrevista foi realizada com a criança, ou - **P**, que significa que a entrevista foi realizada com a professora. O - **C** é, ainda, acompanhado de 1 a 3, para diferenciar qual foi a criança a falar. Para esse fim, optou por:

- 1- Criança que participa constantemente da roda;
- 2- Criança que participa frequentemente da roda;
- 3 - Criança que participa esporadicamente da roda.

A partir dessa explicação começaremos a analisar se as asserções estavam corretas ou equivocadas.

A asserção do objetivo geral foi analisada por meio dos seguintes dados de natureza:

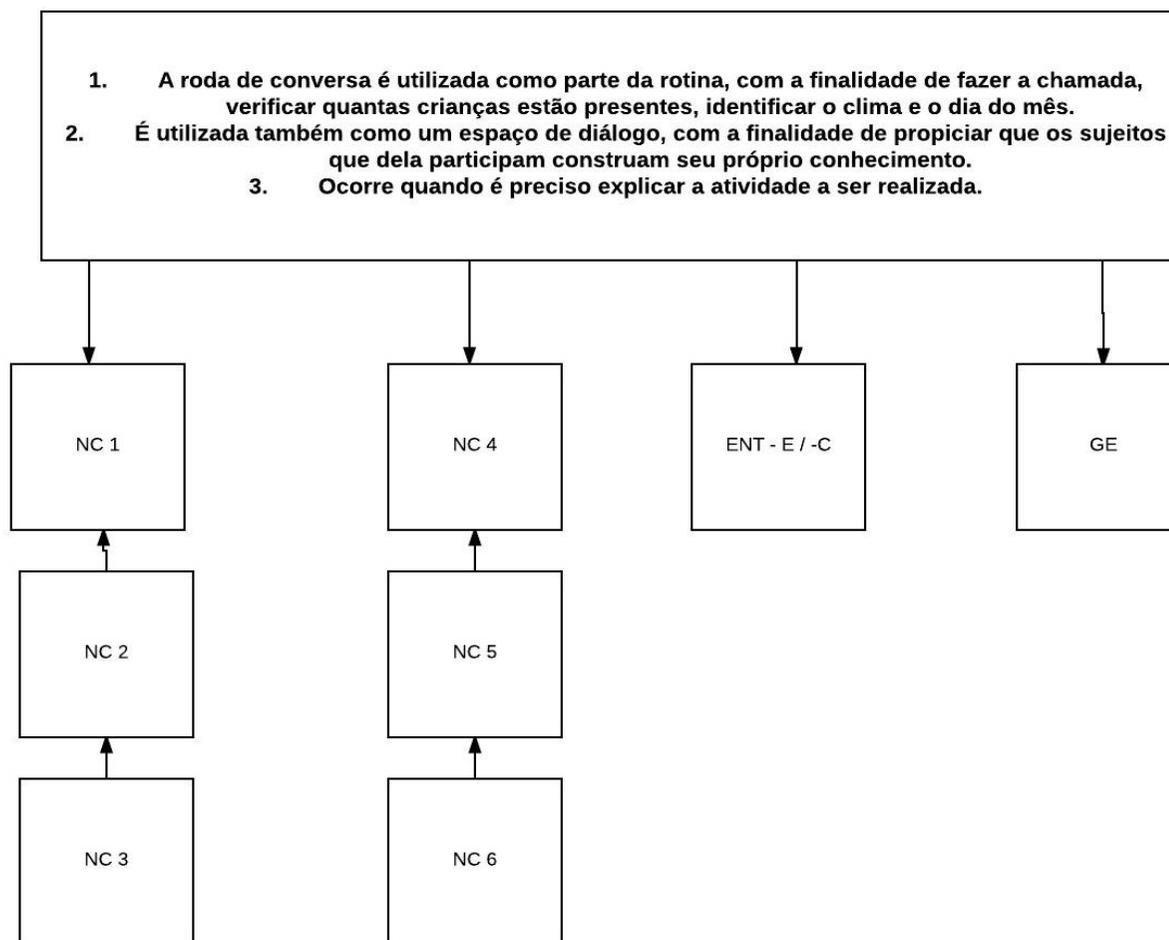
Figura 4: Triangulação dos dados da Asserção do Objetivo Geral



Fonte: Elaborado pela autora.

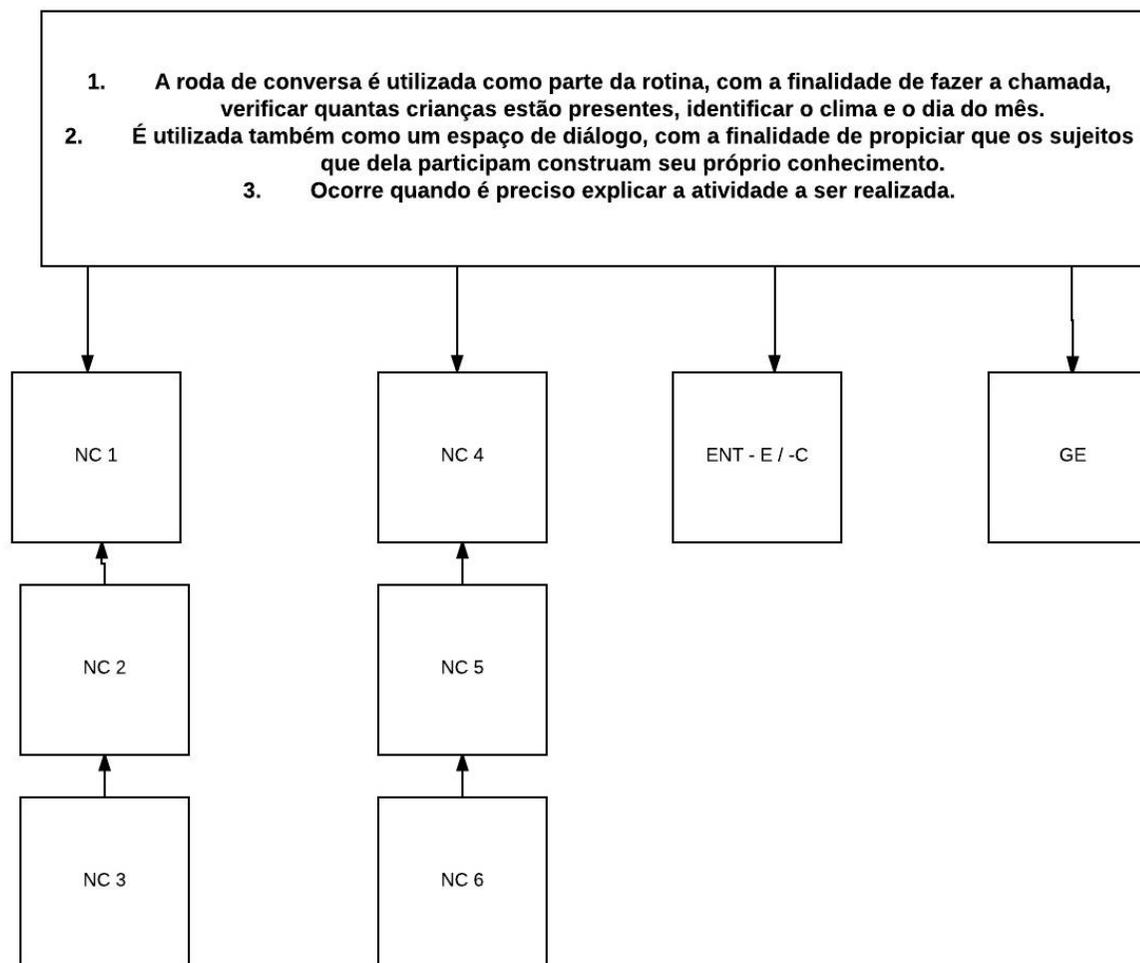
As asserções dos objetivos específicos foram analisadas sobre a seguinte triangulação:

Figura 5: Triangulação dos dados da Asserção do Objetivo Específico: “Verificar quais são os momentos no cotidiano escolar em que a roda de conversa é utilizada e para quais finalidades”.



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 6: Triangulação dos dados da Asserção do Objetivo Específico: “Identificar as concepções da professora e de três alunos sobre a roda de conversa”.



Fonte: Elaborado pela autora.

O capítulo da análise dos dados tem como finalidade verificar se os dados são condizentes com as asserções feitas com base na teoria. Estrutura-se em três grandes episódios, seguidos de episódios menores e complementares e comentários a partir da teoria. A escolha por três grandes episódios foi baseada nos momentos que os teóricos afirmam que a roda acontece: momentos instituídos, momento da rotina e momento exigidos.

Os grandes episódios são apresentados em uma tabela, onde o contexto é explicado anteriormente, e embasam a discussão feita. Na tabela está contido o momento em que a criança ou a professora falam, a transcrição de momentos observados e gravados, as notas de campo e comentários realizados pela autora deste texto. Os episódios menores e complementares são para corroborar os episódios maiores. E por fim, comentários com base na teoria apresentado nos capítulos anteriores são feitos.

5.2 Contexto

5.2.1 A instituição

A escola que a pesquisa foi realizada, intitulada de Jardim de Infância, é uma instituição que oferta apenas a etapa Educação Infantil. Funciona nos turnos matutino, das 7h30 às 12h30, e vespertino, das 13h às 18h. A escola conta com quatro turmas pela manhã e quatro turmas pela tarde, totalizando oito turmas nos dois turnos e não possuindo turma de integral. É, ainda, uma escola inclusiva.

Localiza-se em uma quadra nobre da parte Sul do Plano Piloto, pois segundo a última Pesquisa Distrital Por Amostra De Domicílio (PDAD), a renda média domiciliar mensal dessa região é de R\$16.080,79 e a per capita é R\$6.330,96 (PDAD, 2015/2016). Apesar dessa localização, atende crianças de baixa renda de oriundas de Regiões Administrativas ou invasões que ficam próximas ao Plano Piloto. Essas crianças vêm até essa instituição, pois o local em que residem não possui escolas ou escolas suficientes para atender à população nessa etapa da Educação Básica. As regiões Administrativas atendidas contam com transporte

escolar público para locomoção das crianças até essa instituição e, ao final da aula, à suas casas. Algumas crianças são levadas até a escola por seus pais.

As turmas são intituladas de Primeiro Período e Segundo Período. As turmas de Primeiro Período são compostas por crianças de quatro anos a cinco anos. As crianças matriculadas nas turmas de Segundo Período possuem de cinco a seis anos. No turno matutino, bem como no turno vespertino, há duas turmas de Primeiro Período e duas turmas de Segundo Período. Há diferenciação das turmas não é por letras ou números, mas são conhecidas devido à cor da porta da sala: azul, amarelo, verde e vermelho.

As turmas de Primeiro Período e Segundo Período totalizam 4 salas, contando com 2 banheiros. Esses banheiros ficam entre as salas, onde as turmas de Primeiro Período dividem um e as turmas de Segundo Período dividem outro. São salas grandes e arejadas, contando com janelas em duas de quatro paredes. Todas as salas possuem quadro negro e armários na cor laranja que as professoras guardam seus objetos pessoais, materiais de uso coletivo e as atividades realizadas pelas crianças.

No que diz a respeito à espaços de recreação, há apenas um parque e um espaço improvisado pelas professoras em sala de aula. O espaço do parque, que é de areia, é grande e há alguns brinquedos de ferro, como escorregadores, balanços, gangorras etc. Além desses brinquedos, há um recipiente grande com diversos baldes e pá para que as crianças possam manusear a areia. O horário do parque é de 1 hora para cada período, onde as turmas de Primeiro Período dividem o espaço entre si no mesmo horário. As turmas de Segundo Período também dividem o espaço e vão ao parque logo após as turmas de primeiro período. O espaço de recreação da sala de aula é pequeno e conta com brinquedos doados pelas próprias crianças, como carrinhos, bonecas, materiais de cozinha, materiais de construção, ursos etc.

Há na escola uma biblioteca, porém não há uma bibliotecária ou uma professora que fique responsável pela organização e manutenção do local. É um espaço médio, arejado e conta com uma quantidade considerável de livros e gibis. Porém, é um espaço pouco utilizado pelos funcionários e pelas crianças.

A instituição possui uma cantina, onde as crianças recebem lanche oferecido pelo Governo do Distrito Federal. Esse lanche é diversificado e é acompanhado sempre por uma fruta e por um suco ou café com leite. As crianças podem também comer o lanche trazido de casa. As turmas de Primeiro Período lancham no mesmo horário. Logo em seguida, as de Segundo Período fazem o mesmo.

A escola não conta com um corpo docente numeroso, pois é uma instituição pequena. São 19 funcionários, onde:

- 1 diretora;
- 1 vice-diretora;
- 1 coordenadora;
- 2 secretárias escolares;
- 9 professores, onde 4 são efetivos e 4 são contrato;
- 1 cozinheiras;
- 2 auxiliares de serviços gerais;
- 1 porteira;
- 2 Educadores Sociais Voluntários.

Os funcionários se tratam de forma cordial e buscam integração em suas atividades, independentemente da função que ocupam na instituição. As turmas de Primeiro Período e Segundo Período realizam projetos e atividades conjuntamente no pátio interno da escola.

A escolha dessa Instituição para a pesquisa foi pela opção de realizar a pesquisa em uma instituição que a gestão fosse do governo, bem como fosse mantida por este. Isto porque o Governo do Distrito Federal tem incentivado a criação de Centros de Educação da Primeira Infância (CEPI), onde a gestão é terceirizada em parceria com entidades filantrópicas e sem fins lucrativos, selecionadas por chamamento público.

Atualmente o Distrito Federal conta com 27 Jardins de Infância, segundo a Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal. A escolha por esse Jardim de Infância foi devido à ser de fácil acesso e por ter sido uma instituição que aceitou fazer parte da pesquisa.

O contato inicial foi feito com a diretora, onde foi explicado os objetivos e a natureza da pesquisa, quais procedimentos seriam adotados, o tempo da pesquisa

duraria, bem como permissão para frequentar o local e realizar a pesquisa, como sugere Bortoni-Ricardo (2008). Acordou-se que o nome da Instituição permanecesse anônimo para preservar a identidade e integridade de todos que dela fazem parte. Dessa maneira a diretora, de maneira individual, escolheu a turma da pesquisa.

5.2.2 Os sujeitos

A turma observada é uma turma de Segundo período, ou seja as idades dessas crianças variava de cinco a seis anos quando a pesquisa foi realizada. É composta por 10 alunos, onde 5 são meninas e 5 são meninos. A quantidade de alunos é devido a ser uma turma reduzida, pois uma das crianças possui Espectro Autista. São crianças de renda mesclada. Entre as crianças de baixa renda: 5 moram na Vila Planalto, uma comunidade urbana pertencente à Região Administrativa de Brasília; 2 residem em invasões próximas à Região Administrativa de Brasília; 3 residem na Vila Telebrasil, também uma comunidade urbana pertencente à Região Administrativa de Brasília. Entre as crianças de classe média e alta: 2 moram na mesma quadra em que a escola está situada; 1 criança reside na Região Administrativa do Guarã.

A turma possui duas professoras: a regente e uma complementar que entra em sala apenas na segunda-feira. A professora regente possui trinta anos de magistério na rede pública de ensino, o que lhe dá direito, em lei, a redução de um dia de trabalho, por isso há uma professora complementar que atua em sala de aula apenas nas segunda-feiras. Neste trabalho optou-se por observar somente as aulas da professora regente, pois o foco era compreender como esta e as crianças da classe compreendiam a roda.

A professora regente, como dito anteriormente, leciona na rede pública há trinta anos e o ano de 2017 será o último em sala de aula, pois em 2018 irá se aposentar. Sempre trabalhou na Região Administrativa do Plano Piloto com a Educação Infantil, pois diz gostar dessa etapa. É figura de autoridade consentida e clara para seus alunos e não esboça gritos ou aumenta o tom de voz quando precisa da atenção ou fazer intervenções. Tenta diversificar as atividades, ainda que estas sejam estabelecidas no planejamento com as outras professoras. Providencia

materiais que não têm na escola para que o aprendizado de seus alunos seja satisfatório, como por exemplo jogos e Revistas Picolé. Segue a rotina escolar, mas compreende que ela é pode ser flexível. Utiliza músicas para todas as atividades que realizam no dia: entrada, lanche, parque atividades, rodinha etc.

Com o aluno do Espectro Autista, procura realizar atividades diversificadas que consigam alcançá-lo sempre que possível, pois essa é uma tarefa difícil, uma vez esse aluno não se comunica, seja verbalmente e não verbalmente, e não faz acompanhamento médico, pois a família acredita não ser necessário. Quando deseja algo, este vai até o local e executa o que desejava. Esse aluno nem sempre participa das atividades em conjunto com os amigos, pois ora prefere andar pela sala, ora por deitar em um colchonete. Os únicos momentos que sempre participa são os momentos da Chamadinha e do Calendário, feitos em roda. Mas a professora sempre tenta incluí-lo.

Há ainda, uma Educadora Social Voluntária que acompanha esse aluno, porém ela não possui formação adequada para realizar um trabalho sistemático com essa criança. Ela é aposentada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal como Auxiliar de serviços gerais. Tal fato faz com que desconheça e compreenda as ações da criança, dificultando a comunicação e o aprendizado deste, pois o deixa mais agitado e irritado ao brigar constantemente com ele. A professora regente faz intervenções nesse momento sempre que possível.

A turma é frequente, porém há sempre algum faltoso no dia. Tal fato dificulta a realização das atividades. Demonstrem-se interessados em participar das decisões que a turma precisa fazer, tal como escolha das atividades, divisão das tarefas, organização do espaço e do tempo e das discussões sobre os assuntos que estão sendo estudados.

Das 10 crianças, 3 possuem irmãos enquanto 9 são filho único. A professora regente associa esse dado ao fato dessas essas 9 crianças apresentarem conflitos entre si e com as demais crianças no quesito dividir, seja material, brincadeira ou lanche. Mas não utilizam o choro para resolver conflitos e quase sempre conseguem resolver entre si, sem precisar recorrer a professora.

São crianças tranquilas que realizam todas as atividades propostas e que trabalham sempre com a liberdade que lhes é dada, atuando com respeito aos

espaços e as pessoas da instituição. Conseguem manter a concentração para realizar as atividades sem que a professora precise lembrá-los de que devem fazê-la.

Os sujeitos da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para as crianças, o termo foi enviado na agenda e seus responsáveis devolveram assinados no decorrer da pesquisa. A professora e a educadora social voluntária também não hesitaram a assinar. Dessa forma, todos concordaram de maneira livremente participar da pesquisa.

5.2.3 A rotina da classe

A rotina da classe é estruturada da seguinte forma:

MOMENTO	HORÁRIO
Entrada	7h15
Acolhida	7h30
Roda	7h45
Atividade	8h30
Lanche	10h00
Descanso	10h30
Atividade ou jogo	10h50
Parque	11h20
Saída	12h30

Assim que os alunos chegam à escola, organizam suas mochilas, tiram suas agendas e as colocam na mesa da professora. A acolhida é o primeiro momento do dia. As crianças esperam a professora em sala e quando ela chega, todos se dirigem para o pátio da escola. Ela ocorre em conjunto com todas as outras turmas. Nela, orações e músicas são feitas. Às sextas, canta-se o Hino Nacional. Alguns alunos chegam durante a acolhida, deixam suas mochilas na sala e retornam para a acolhida. As crianças esboçam gostar desse momento e, em conversas informais, as

professoras acreditam ser uma maneira de despertar as crianças que por vezes chegam sonolentas.

Após a acolhida as crianças voltam para sala e inicia-se a roda. Em um círculo, já desenhado no chão, as crianças escolhem os lugares que desejam sentar naquele dia. A professora também troca de lugar todos os dias. No momento inicial, a roda é serve para verificar quem está presente, quem faltou, quantas crianças estão presentes, como está o clima naquele dia, qual dia do mês e da semana é aquele. Depois, as crianças cantam diversas músicas nesse espaço. As músicas em sua maioria apresentam coreografia e fazem as crianças se movimentarem. A professora deixa as crianças livres para decidir em conjunto quais músicas gostariam de cantar, apenas pede para que não sejam músicas que ouvem em casa e sim que tenham aprendido na escola.

Após a música a professora apresenta em roda a atividade que irão realizar em seguida. Essa primeira atividade sempre faz parte do projeto “Letrinhas Mágicas”, que é um projeto desenvolvido pelas quatro professoras do Segundo Período e que visa o conhecimento de todas as letras pelas crianças. Em roda, estas discutem a atividade, tiram dúvidas, escolhem quais materiais utilizar e tentam compreender qual é o conteúdo que estão trabalhando. Decidem em roda onde desejam fazer a atividade se é na roda ou nas carteiras. Na maioria das vezes as crianças optam pela roda.

Essas atividades estão organizadas da seguinte maneira:

DIA DA SEMANA	ATIVIDADES	COMENTÁRIOS
Segunda-feira	<ol style="list-style-type: none"> 1. A professora apresenta a letra, grafia e fonema, que será estudada na semana. 2. Apresentação dos cartazes, figuras, objetos trazidos de casa com a letra da semana. 3. Explora oralmente palavras que contenham a letra, problematizando a localização desta. 4. As crianças fazem um 	

	<p>desenho sobre a palavra que preferirem que contenha a letra estudada.</p>	
Terça-feira	<ol style="list-style-type: none"> 1. Retomada das palavras da aula anterior. 2. Escreve as palavras em fichas para as crianças se familiarizarem com a escrita. 3. As crianças escolhem uma palavra e fazem a escrita espontânea desta. 4. É confeccionado um cartaz em cartolina com todas as escritas para que as crianças comparem. 5. A professora cola a grafia correta da palavra. 6. Discutem sobre as hipóteses de escrita que tiveram. 	
Quarta-feira	<ol style="list-style-type: none"> 1. Retomada das palavras. 2. A professora apresenta visualmente diversos textos que são condizentes com a realidade dos alunos. 3. Leitura do texto. 4. Os alunos selecionam o texto que mais gostaram. 5. A professora lê o texto enquanto as crianças tentam na leitura identificar onde há a letra. Quando acham a letra, batem palmas. 6. A professora entrega o texto impresso para cada criança para que, com um lápis colorido, circulem a letra que estão 	

	estudando todas às vezes que ela aparecer no texto.	
Quinta-feira	<ol style="list-style-type: none"> 1. Colagem da ordenação das letras dentro da palavra. 2. Criação de um texto coletivo ou de um jogo com as palavras do texto. 	A decisão de texto ou jogo é das crianças que vão trazendo idéias ao longo da semana.
Sexta-feira	<ol style="list-style-type: none"> 1. A professora faz a leitura de uma história que possui a letra da semana seguinte em destaque. 2. As crianças tentam adivinhar qual é a letra. 3. Escrevem as letras que acreditam ser no quadro. 4. A professora revela a letra que será estudada para que os alunos façam no final de semana os cartazes, pensem nos objetos e nas figuras que desejam trazer. 	Às sextas-feiras a professora cola um bilhete na agenda das crianças informando à família qual será a letra trabalhada na semana seguinte pedindo que providencie em conjunto com as crianças cartazes com a escrita ou colagem das palavras que a contemham, bem como objetos e figuras. Nem todas as famílias fazem adesão à esse projeto ou conseguem executar o pedido todas as semanas, mas existem famílias que o fazem de forma fiel. A professora tenta não valorizar essa diferença entre as famílias.

Após a atividade do projeto “Letrinhas Mágicas”, as crianças organizam o espaço da roda. Caso ainda falte tempo considerável para o lanche, a professora propõe outra atividade. Após isso, se organizam na roda para mostrar os lanches e discutir sobre quais ingredientes ele acreditam conter ou contar curiosidades ou fatos sobre o alimento.

Em seguida vão para o lanche e permanecem no refeitório por trinta minutos. Depois voltam para sala e ficam por vinte minutos deitados em colchonetes ora conversando entre si, ora cochilando. A professora convida os alunos a arrumarem os colchonetes para a próxima atividade ou jogo que ela elaborou para turma. Como a outra atividade há momentos de discussão sobre ela na roda.

Ao término da atividade ou do jogo os alunos vão ao parque onde brincam livremente por uma hora. Depois voltam para sala onde brincam com massinha, jogam, desenham ou brincam com os brinquedos da sala até os pais chegarem.

É interessante abordar, embora esse não seja o objetivo e a delimitação da pesquisa, que a professora utiliza a roda de conversa para sistematizar a leitura e a escrita, o que deveria ser feito no Ensino Fundamental e que não consta na BNCC para a Educação Infantil. Em conversa informal, a professora diz não concordar com essa prática, mas que pela escola adotar tal prática, por ser nova na escola e esse ser o seu último ano como professora da Secretária de Educação, optou por não modificar ou discutir sobre o tema, pois relata estar cansada e deseja que seu último ano lecionando seja sereno e não marcado por embates.

6 CONVERSANDO NA RODA: AS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DA PROFESSORA

Em capítulos anteriores, compreendeu-se com autores que a roda de conversa é uma prática que, baseada no diálogo, pode potencializar a construção conhecimento e o desenvolvimento das crianças, por se constituir como um espaço que possibilita a criação de zonas de desenvolvimento proximal.

Analisaremos três grandes episódios ocorridos durante a pesquisa, onde situações de aprendizagem ocorreram no espaço da roda para constatar se a teoria se interliga com a prática. Esses três episódios são referentes à classificação dos momentos que a roda ocorre, segundo os autores abordados nos capítulos anteriores.

O primeiro episódio é sobre uma roda que ocorreu em um momento instituído (ÂNGELO, 2011), ou seja, como parte do planejamento da professora. Nesse episódio a professora trouxe algumas fotos de pessoas utilizando diferentes tipos de roupas, colocou-as no centro da roda e pediu que as crianças observassem. O tema da aula seria sobre as diferentes vestimentas e como elas se modificaram ao longo dos anos. As crianças observam todas as fotos em um primeiro momento sem a mediação da professora. Depois, a professora convida as crianças para dialogar.

LINHA	MINUTO DA GRAVAÇÃO	CRIANÇAS	PROFESSORA	NOTAS DE CAMPO	COMENTÁRIOS
1	7		Então crianças, (pausa), o que vocês perceberam ao olhar para essas fotografias?		
2	7	Olha esse menino aqui,			Tratava-se de um

		tá pelado! (risos)			índio jovem vestindo adornos feitos de palha.
3	7	<i>(As crianças não esboçam risos ou caras engraçadas para o que o amigo diz).</i>		Crianças curiosas para saber o porquê do amigo ter pensando desta forma.	
4	7		Pelado?	A professora ão sempre indaga os alunos e nunca dá as respostas, mas faz com que eles pensem sobre o assunto.	
5	7	É tia! Sem roupa, pelado.		Expressa-se sem vergonha.	
6	7	Ele não tá pelado não, L. Olha a roupa dele ali (aponta pro adorno). Viu? Ele tá vestindo uma saia.		Paciência ao explicar. Sem deboche com o amigo.	Outra criança faz a mediação para que o amigo consiga perceber o equívoco que cometeu.
7	7	Mas isso nem parece roupa, ué.			
8	8	Mas é uma roupa sim, não é tia?			
9	8		Vamos ver primeiro porque o L. acha que	Não ignora a outra criança antes de	A professora preocupa-se em

			não é uma roupa. Por que você acha que não é uma roupa, L?	mediar.	responder todos os alunos.
10	8	Porque eu nunca vi uma roupa feita de palha. Só o espantalho que é de palha, mas até a roupa dele é de pano.		Demonstra correlacionar um conhecimento prévio com a afirmação que trouxe para roda.	
11	8		Então porque será que esse menino está vestindo uma roupa de palha? Alguém sabe me dizer?		A professora sempre faz perguntas aos seus alunos sobre os assuntos.
12	9	- Eu. - Eu - Eu.		Crianças falam ao mesmo tempo.	
13	9		Calma! Todos vão poder falar. Quem vai querer começar e quem vai ser gentil e pode ceder a vez pro outro?		A professora age como organizadora da roda.
14	9	Eu quero falar primeiro.			
15	9		Todos concordam?		
16	9	(Crianças fazem o sinal de sim com a cabeça)	Então pode falar P.		
17	10	É porque uma vez eu vi			

		na televisão que quem se veste desse jeito é... como é mesmo o nome? É...			
18	10	Índio!			
19	10	Isso, V. índio! Obrigada!		Utilização do "obrigada".	
20	10		Alguém mais tem algum palpite sobre porque esse menino está vestindo essa roupa?		
21	10	Não tia, é porque ele é índio mesmo.			
22	10		Isso mesmo crianças, porque ele é um índio e como o J. viu na televisão, os índios se vestem dessa maneira. É o costume deles. Você nunca tinha visto um índio L.?		Retorno às falas de todas as crianças para auxiliar que a criança L. construa seu conhecimento sobre quem é o índio.
23	10	Tinha não.	Olha que legal, agora aprendeu o que é um índio e toda vez que ver um vai saber que é um índio!		Não reforça o desconhecimento do aluno em relação ao índio, ao contrário reforça que agora ele conhece.

24	10	Muito legal mesmo tia.			
25	11		Agora, quem sabe me dizer porque o índio se veste dessa maneira?		
26	11	É porque ele vive na floresta né tia? E lá na floresta só tem essas coisas para ele vestir.	Que coisas H.?		
27	11	Essas coisas da natureza... planta, folha, mato... essas coisas.			
28	11	É mesmo tia! No dia que eu vi na televisão eu vi que eles moram na floresta e <i>aí</i> eles usam as coisas da floresta para tudo. Para comer, para vestir... até água suja dos rios eles tomam porque eles só comem coisas da natureza, porque eles são um povo da natureza, <i>né?</i> Que vivem nas florestas.		Retoma o seu conhecimento prévio.	
29	11	Eu vi que eles pescam nos rios tia! E fazem uma fogueira e coloca o peixe lá e comem.			

30	11		Isso mesmo pessoal. Os índios são um povo que sempre viveram aqui no Brasil desde muito tempo atrás. Antigamente não tinha esse tanto de coisas que existem hoje, como a água, a energia, lojas para comprar roupa. (pausa). Tudo que os índios tinham era a natureza, por isso eles tiveram que aprender a fazer tudo com a natureza.		Valoriza o conhecimento que o aluno tem e mediam complementando para que consigam construir conhecimento adequado sobre o assunto.
31	11	Nossa tia, deve ser legal ser índio né?			
32			O que vocês acham pessoal?		
33	11	Eu acho que deve ser muito!	A H. acha que deve ser muito.		
34	12	Eu não queria ser não, porque eu tenho medo dos bichos. Muito medo.	Olha, a G. acha que não é tão legal assim.		Não valoriza a questão do medo, mas faz um trabalho posterior.
35	12	Eu queria! Deve ser muito radical	Radical? (risos). Você é muito engraçado!		

36	12	Todo mundo fala isso, tia!			
37	12				A professora explora outras vestimentas e as crianças fazem seus comentários sobre o assunto.
38	20		Agora, temos duas possibilidades de atividades que eu gostaria de discutir com vocês. Tem uma que a gente pode desenhar e escrever o nome da nossa roupa preferida e outra que a gente pode se desenhar e cortar de jornal e revista roupas que pareçam com a nossa roupa preferida e colar no nosso desenho. Qual vocês acham que seria mais bacana?	Oferece opção de escolha aos alunos.	Pela fala da professora, percebe-se que esta se coloca como parte do grupo e não em nível de superioridade.
39	21	Eu quero desenhar a minha roupa, tia, porque eu gosto muito dela.	Você pode fazer isso J. Como é sua roupa preferida? Conta para os seus colegas?	Incentiva a fala.	
40	22	É uma do Homem Aranha. Ela é <i>tipo</i> assim	Parece uma blusa e um short, mas não é uma	Pausa para ver se outra criança sabia a	

		(desenha a roupa no corpo). É <i>tipo</i> uma blusa e um short, mas não é uma blusa e um short porque é grudado.	blusa e um short. Hm...	resposta.	
41	23	Eu acho que deve ser um macacão.			
42	23	Eu não sei tia. Não sei o nome.			
43	23	É macacão sim, J. Todas as fantasias de menino são um macacão.			
44	23		J., geralmente, as fantasias costumam ser macacão mesmo. Mas existem algumas que podem não ser! Pergunta o nome para sua mãe e depois você conta aqui para gente, pode ser?	Espera as crianças falarem para fazer a mediação.	
45	23	Pode tia!			
46	23		E <i>aí</i> , qual das duas atividades vamos fazer?		
47	24	A gente pode fazer a que gente quer, tia?	Podemos fazer isso sim, G. Todos concordam?		

		Porque tem umas pessoas que querem uma e outras que querem outra. Essa dá para fazer assim?			
48	24	Acenam a cabeça com o gesto "sim".	Ótimo. Então vamos nos dividir para que cada um pegue algum material e traga pra rodinha, pode ser?		
49	24	Eu vou pegar a cola.			
50	24	Eu quero pegar a tesoura			
51	24	Vou pegar as revistas, tá tia?			
52	24	Eu não quero pegar nada tia. Estou muito cansado.	Tudo bem. Da próxima vez pode pegar?		
53	24	Sim.	Ótimo. Eu vou pegar a folha. Quem lembrar de mais alguma coisa pode ir pegar, tá?		

Neste episódio é possível identificar que a professora compreende a roda de conversa como um espaço propício ao diálogo, pois incentiva seus alunos a expressarem sobre suas impressões, conhecimentos e dúvidas por meio de perguntas. Perguntas

que ora servem para verificar quais são os conhecimentos que seus alunos têm sobre o assunto abordado, como se pode observar nas linhas 1, 11, 20, 25, 32, 39, ora visam investigar quais foram as bases motivacionais e conhecimentos prévios que os alunos se apoiaram para estabelecer aquelas respostas ou questionamentos, conforme linhas 4, 9, 26, 39.

Nas perguntas que têm como objetivo verificar os conhecimentos dos alunos sobre o tema em questão, é possível perceber que as perguntas da professora não influenciam as respostas dos alunos, e ainda, que esta tenta criar um ambiente onde as crianças possam se expressar, ainda que suas respostas não sejam condizentes com a realidade. Dessa maneira, as crianças se expressam sem vergonha ou medo de serem reprimidas, pois sabem que dialogando naquele espaço estão seguras. Tal fato se faz presente nas linhas 2, 3, 5 e 7. Conforme Ângelo (2006), essas perguntas fazem com que as crianças se sintam interessadas em participar da roda porque reconhecem que possuem o direito da fala, reconhecem aquele espaço como um espaço de diálogo.

Em sua entrevista, a professora diz acreditar que a roda “é um momento em que a criança tem liberdade para se expressar e também um momento para aprender a ouvir o colega e respeitá-lo” (PROFESSORA, 2017). A professora relatou em conversa informal que esses sentimentos de bem-estar e segurança nem sempre estiveram presentes no espaço da roda, mas foram construídos ao longo do ano, em um trabalho sistemático de respeito e escuta. No começo, segundo ela, os alunos ficavam receosos ao se expressar e não conseguiam escutar e respeitar o pensamento de seus colegas. As relações e as mediações foram as responsáveis por estabelecer a roda de conversa como um espaço de diálogo e respeito. O uso da palavra “obrigada” (linha, 19) confirma o que a professora relatou sua em entrevista. Por isso fica evidente a importância de se estabelecer relações afetivas no campo escolar.

Essas relações sociais estabelecidas com base no respeito, no diálogo e na escuta ocorrem não somente entre diferentes (criança x adulto), mas também com iguais (criança x criança), em concordância com as linhas 3, 6, 19, 41, 43. As crianças exercem o papel de auxiliar na construção do conhecimento umas das outras e são capazes de reconhecer o ponto de confusão dos colegas e fazer a

mediação (linha 6). As crianças não reconhecem que de fato fazem isso, pois não há relato dessa noção em suas entrevistas.

Nas perguntas que têm como objetivo averiguar a lógica que a criança utilizou, percebe-se que a professora busca entender o pensamento da criança. Em sua entrevista, a professora relata acreditar que roda “possibilita o professor fazer levantamento das aprendizagens para melhor intervir e propor novos desafios para seus alunos” (PROFESSORA, 2017). Nessa situação a professora questiona seus alunos antes de oferecer à eles o apoio necessário para construir conhecimento sobre o tema. A professora investiga, ainda, quais foram as bases motivacionais que levaram a criança a estabelecer aquelas respostas ou questionamentos.

O que a professora pretende com isso é conhecer qual foi o caminho adotado por seu aluno que o levou a dar aquela resposta ao grupo. Conhecendo, ela pode, assim, introduzir, aprimorar ou aprofundar conceitos (linhas 22 e 30), valorizando o conhecimento que os alunos já possuem. Essa valorização fica evidente quando ela introduz o conhecimento cientificamente reconhecido, mas faz relações com as falas das crianças, conforme sugere Tacca (2006).

A atitude da professora propicia a criação de diversas zonas de desenvolvimento proximal, uma vez que quando o aluno permite que o professor tenha conhecimento sobre seus pensamentos e o professor se interesse em compreender tal pensamento, há a construção de outros conhecimentos.

A seguir, há outro exemplo de que a professora no momento da roda busca compreender qual foi o percurso do pensamento de seu aluno, antes de fazer mediações e auxiliá-lo em sua construção do conhecimento:

P: Essa semana vamos estudar a última letra do nosso projeto. A gente já estudou... (*pausa*). Quantas letras possui o alfabeto?

N.: Cinco.

P.: E quais são elas, N.? Conta pra turma!

N.: A, E, I, O, U.

P.: Essas letras são...

L.: As vogais.

P.: As letras que o N. falou são as vogais, como o L. falou. Elas fazem parte do nosso alfabeto, mas também existem outras letras que também fazem parte!

L.: As consoantes.

P.: Isso L. São as consoantes. Então no nosso alfabeto tem vogais e consoantes. Quantas letras temos ao todo, então?

Onde:

P = Professora

N., L. = Iniciais dos nomes das crianças.

Em vez de repreender a criança e dizer que ela se enganou, a professora faz questionamentos e a incentiva a partilhar seu raciocínio com a turma. Essa atitude além não constranger a criança, propicia a fala de outras crianças e facilita que a professora tenha conhecimento do pensamento de não só uma criança, mas de um grupo delas. Propicia, ainda, as crianças apoiem a fala dos colegas e se identificarem equívocos, ajudem-o no processo de reestruturação de conceitos, como visto na linha 6.

Em sua entrevista a professora expressa que a roda é um momento muito democrático porque todos têm vez (PROFESSORA, 2017). Identifica-se que a professora realmente tenta tornar o ambiente da roda democrático, pois coloca-se como sujeito do grupo e não em um nível de superioridade por ser adulta e professora, o que torna perceptível, pois utiliza o pronome pessoal reto “nós” e a locução pronominal com valor semântico de nós “a gente” em suas falas. Consulta seus alunos sobre as decisões a serem tomadas naquele espaço, em concordância com as linhas 15, 32, 38, 47 e 48. Além disso, respeita o tempo e as vontades de seus alunos, o que contribui para que em próximas atividades se sintam mais confortáveis (linhas 52 e 53).

Com essa roda de conversa ocorrida em um momento instituído e com a análise feita em parágrafos anteriores, é possível confirmar as seguintes asserções:

ASSERÇÃO CONFIRMADA	OBJETIVO GERAL
A roda de conversa se for compreendida como prática pedagógica dialógica contribui para a construção do conhecimento das crianças que compõe a Educação Infantil.	Verificar as implicações da roda de conversa como prática pedagógica na construção do conhecimento das crianças que compõem a Educação Infantil.

ASSERÇÕES CONFIRMADAS	OBJETIVO ESPECÍFICO
É utilizada também como um espaço de diálogo, com a finalidade de propiciar que os sujeitos que dela participam construam seu próprio conhecimento.	Verificar quais são os momentos no cotidiano escolar em que a roda de conversa é utilizada e para quais finalidades;

A professora que compreende o significado da roda de conversa no contexto de sala de aula utiliza a roda como parte de sua prática pedagógica.	Identificar as concepções da professora e de três alunos sobre a roda de conversa.
--	--

Analisaremos agora uma roda de conversa ocorrida em um momento exigido (ÂNGELO, 2011), ou seja, momentos que surgem episódios que necessitam ser discutidos e solucionados.

Essa roda surge em outro momento em que a professora demonstra conhecer estratégias para passar segurança aos seus alunos. Esse momento ocorre na leitura do livro “Quem tem medo de monstro?” de Ruth Rocha. Tal leitura foi realizada de forma dialógica, onde a cada página ou necessidade, seja da professora ou dos alunos, a leitura era pausada para que assuntos fossem abordados. Em relato, a professora disse ter escolhido esse livro, pois a aluna G. demonstrou ter medo de animais quando a vestimenta do índio gerou uma situação de aprendizado. A seguir, há um trecho transcrito de um dos momentos da leitura:

LINHA	MINUTO DA GRAVAÇÃO	CRIANÇAS	PROFESSORA	NOTAS DE CAMPO	COMENTÁRIOS
1	15		E vocês, tem medo de alguma coisa?		A professora pausa a leitura e faz a pergunta.
2	15	Eu tenho muito medo de dragão, tia.	É J.? Me conta mais sobre isso...	Interesse medo do aluno.	
3	16	Eu tenho medo de dragão.	E como que é o dragão?		

4	16	Não sei tia. Só sei que ele cospe fogo.	Cospe fogo?		Sempre devolve a pergunta.
5	16	É.			
6	16		Eu não conheço animal que cospe fogo. E vocês?		
7	16	É porque o dragão não é um animal tia.	Não? E ele é o que então?		
8	16	Ele parece um dinossauro.	É?		
9	16	Sim. Só que ele voa.			
10	16		Então ele é pequeno, cospe fogo e voa...		Atua como organizadora da roda.
11	17	Não tia! Ele é muito grande.			Tenta mensurar o tamanho com as mãos.
12	17	E ele tem um rabão.			
13	17		E onde que ele mora?		
14	17	Na floresta.			
15	17		Então ele voa, cospe fogo, é grande, parece um dinossauro, tem um rabão... Esqueci de	Faz a organização do pensamento de todos os alunos.	

			alguma coisa?		
16	17	No desenho do <i>Shrek</i> tem uma <i>dragoa</i> .			
17	17	Ela é casada com o Burro.			
18	17		Ah, então eu já sei qual é. É um dragão fêmea rosa né?	Faz a correção sem enfatizar o erro.	
19	17	Isso tia. Uma dragão fêmea.			Faz a correção a partir do suporte da professora.
20	17		Então o dragão pode ser fêmea ou macho, é grande, cospe fogo, parece dinossauro... <i>liii</i> gente. Será que esse bicho existe ou só no desenho?	Faz a sistematização de todas as falas.	
21	17	Só no desenho.	Se existe só no desenho, será que a gente precisa ter medo, J.?		Depois da sistematização, questiona para que o aluno se sinta seguro.
22	17	Não né tia? Ele não vai vir me atacar se ele não	O que vocês acham crianças?		

		existe.			
23	17	Não precisa ter medo né?	Não tem problema ter medo. Mas a gente pode conhecer as coisas e parar de medo. Os dragões são bichos que as pessoas inventaram para deixar as histórias mais legais, igual nos contos de fadas e nas lendas. Por exemplo, agora que o J. já sabe o que é um dragão, ele não tem mais medo. Né, J.?	<ul style="list-style-type: none"> • Passa segurança aos alunos. • Diversidade de gêneros textuais. 	Apresenta o conteúdo de forma sistematizada.
24	17	É verdade tia.			
25	18		Alguém mais tem medo de algum bicho?	Interesse nos demais e tentando fazer com que a aluna G. que tinha expressado medo anteriormente se expresse.	
26	18	Eu, tia!	De quais G.?		
27	18	De barata porque ela pica.	É? Me conta mas sobre isso.	Investiga.	
28	18	Uma vez uma barata entrou na minha casa e			

		minha mãe começou a gritar socorro. Ela ficou fugindo porque barata pica.			
29	18	Barata não pica, G. Ela só deixa suja.			
30	18	É porque ela vive no esgoto, G.			
31	18	Não pica tia?	Não pica não, G. As baratas são insetos que vivem no esgoto, como o J. falou, e por isso deixam os lugares que passam sujos, como a H. falou e podem trazer muitas doenças para o ser humano. Algumas podem até voar, como o dragão. Mas elas não mordem o ser humano. Na verdade elas têm medo porque sabem que os seres humanos são capazes de matá-la.	Traz o conhecimento científico sobre o assunto.	
32	18	Eu já matei um monte de barata tia.			

33	18	Eu também.			
34	18		Eu também gente. Eu não gosto de barata, sempre mato quando aparece na minha casa. <i>(pausa)</i> . E agora G., quando você ver uma barata ainda vai sentir medo?		A professora relata que tem medo de barata e que fez esse trabalho para que a aluna se sentisse confortável.
35	18	Eu não tia. Vou é matar todas.			
36	18	<i>(Risos)</i>	<i>(Risos)</i>	O medo se transforma em algo divertido.	

Nesse episódio é possível identificar alguns elementos que também constituíam a roda de conversa nos momentos instituídos, demonstrando que ainda que a roda assuma outras finalidades, os seus princípios permanecem os mesmos.

As crianças não demonstram vergonha ou ficam tímidas ao demonstrar quais são os seus medos. Ao contrário, expressam-se sem receios que o outro vá julgá-la ou julgar seu medo, pois compreendem que a roda é um espaço onde, por direito, podem se expressar livremente. As outras crianças que ouviam não debocharam ou desrespeitaram a fala e o medo da outra. Tal atitude só é possível se for construído no grupo relações sociais saudáveis, ocorrendo a tentativa de compreensão com outro e respeito à suas limitações. A professora, demonstra ainda oferecer sentimentos de segurança às crianças a medida que vão expressando seus medos (linhas 21 e 23).

Neste episódio a professora também investiga o percurso que o pensamento da criança fez para chegar naquela resposta, de acordo com as linhas 2, 3, 4, 7, 8 e 27. Antes de oferecer o suporte que os alunos necessitam, a professora ouve outras crianças e atua como uma aranha (BRITO, 2005) que junta as ideias e tece, cooperando com as crianças para que estabeleçam conexões em suas falas, gerando assim uma teia, o que fica perceptível nas linhas (10, 15, 20). Neste momento, a professora reforça quais foram as ideias de seus alunos, e as complementa com o conhecimento como está posto cientificamente, possibilitando que o aluno transforme suas funções psicológicas elementares em superiores.

Outro fator que cabe destaque é que a professora ao identificar equívocos gramaticais na fala de seus alunos, não os reforça ou os corrige explicitamente. Utiliza de sua fala para fazê-lo, conforme podemos observar nas linhas 16 e 18. Um episódio de mesma natureza ocorreu em outro momento:

H.: Eu tenho medo de *ladão*.

P.: E porque você tem medo de ladrão, H.?

H.: Por que *ladão* rouba as pessoas.

P.: Você já viu algum ladrão roubando alguém?

H.: Eu vi um *ladão* (*pausa*). Ai tia, eu não consigo falar essa palavra. Eu vi um *ladão*, *ladã*, *ladão* roubando uma moça na novela.

P.: E como esse ladrão era?

H.: Era grande e tinha a cara de mau. Era um la.. ladrão, ladrão muito ruim. *Eita* tia, consegui falar ladrão.

P.: Às vezes não conseguimos pronunciar uma palavra da forma correta, mas não há problema nisso. Temos que tentar, isso é o mais importante. Você tentou e conseguiu, *viu?*

Onde:

P = Professora

H. = Inicial do nome da criança.

Para a professora (2017), em sua entrevista, a roda de conversa serve para desenvolver a linguagem do aluno. Nesse episódio torna-se evidente de que a mesma tenta realizar esse desenvolvimento. A professora, ao perceber que criança encontra dificuldade em pronunciar a palavra *ladrão*, oferece o suporte de sua fala diversas vezes, enfatizando a letra *r* para que a criança perceba qual a norma padrão de pronúncia da palavra. Com isso, a criança compreende e tenta pronunciar a norma padrão até conseguir. No episódio anterior, o da tabela, a professora

também utiliza esse suporte, a criança percebe e faz a correção, em conformidade com a linha 19.

Essa atitude não envergonha a criança, ao contrário, ela compreende que algo está desacertado e ajusta. Assim, a criança terá confiança e segurança para se expressar, pois tem o conhecimento de que ainda que esteja enganado sobre um determinado assunto ou palavra, não será julgada e receberá o apoio para fazer as correções necessárias.

A professora, a partir da contação de história, ainda consegue realizar com seus alunos atividades que estão previstas em legislação para a essa faixa etária, como por exemplo os numerais, a sequenciação, o tamanho das palavras, bem como a grafia e o som das palavras.

P.: Agora vamos desenhar a parte que a gente mais gostou dessa história, pode ser?

C: Sim!

P.: Mas antes vamos escrever o nome da história para que qualquer pessoa que veja nosso desenho entenda do que ele se trata. Qual é o nome da história mesmo?

C: Quem tem medo de monstro.

P.: *(levanta-se e vai ao quadro escrever o título da história)*. Qual é a maior palavra do nome do livro?

L.: Monstro.

P.: Conta para a gente, L., porque você acredita nisso.

L.: Por que monstro tem sete letras. Olha *(começa a contar as letras)*. Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete letras.

P.: Entendi. Monstro é a maior palavra porque é a que tem mais letras. Não é .?

L.: É tia!

P.: E qual é a menor palavra?

C.: De! (uníssonos).

Assim, as crianças estão em constante desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. A professora, por sua vez, sempre está verificando para saber se os alunos estão de fato consolidando o seu conhecimento.

A partir da análise dessa roda de conversa, empregada em um momento exigido, confirmam-se as asserções:

ASSERÇÃO CONFIRMADA	OBJETIVO GERAL
----------------------------	-----------------------

A roda de conversa se for compreendida como prática pedagógica dialógica contribui para a construção do conhecimento das crianças que compõe a Educação Infantil.	Verificar as implicações da roda de conversa como prática pedagógica na construção do conhecimento das crianças que compõem a Educação Infantil.
---	--

ASSERÇÕES CONFIRMADAS	OBJETIVO ESPECÍFICO
1. É utilizada também como um espaço de diálogo, com a finalidade de propiciar que os sujeitos que dela participam construam seu próprio conhecimento. 2. Ocorre quando surge algum conflito ou necessidade e quando é preciso explicar a atividade a ser realizada.	Verificar quais são os momentos no cotidiano escolar em que a roda de conversa é utilizada e para quais finalidades;
A professora que compreende o significado da roda de conversa no contexto de sala de aula utiliza a roda como parte de sua prática pedagógica.	Identificar as concepções da professora e de três alunos sobre a roda de conversa.

Além dessas asserções, foi possível constatar face a análise dos dados que:

CONSTATAÇÃO	OBJETIVO ESPECÍFICO
1. A roda de conversa é utilizada para desenvolver a linguagem oral. 2. A roda de conversa é utilizada para o trabalho sistemático de conteúdos exigidos e garantidos por lei.	Verificar quais são os momentos no cotidiano escolar em que a roda de conversa é utilizada e para quais finalidades;

Por fim, analisaremos uma roda de conversa que acontece como construção conjunta do planejamento dia (BRITO, 2005). A roda desse episódio ocorreu assim que as crianças retornaram da acolhida:

LINHA	MINUTO DA GRAVAÇÃO	CRIANÇAS	PROFESSORA	NOTAS DE CAMPO	COMENTÁRIOS
1	4		Vamos nos ajeitando na roda. Isso. Vamos começar a cantar a música da chamadinha. Qual vocês querem cantar hoje?	Organizadora do espaço.	Coloca as fichas com o nome das crianças espalhadas no centro da roda.
2	4	Da chaminé!	Todos concordam?	Sempre questiona os alunos.	
3	4	<i>Fazem o gesto de sim com a cabeça.</i>	Então vamos lá.		
4	4	<i>Cantam a música da chaminé.</i>	<i>Cantam a música da chaminé.</i>	Não apresentam dificuldades para localizar seu nome.	A professora é a responsável por chamar um aluno de cada vez para pegar a ficha com seu nome do chão e colocá-la em um quadro. A ordem é frequentemente trocada.

5	5		Vamos ver quem faltou hoje?		Nesse momento recolhe as fichas do chão.
6	5	N., L. e K.	Então, quantos amigos faltaram?		As crianças falam em uníssono.
7	5	Três!	Foi o N., a L. e o K. Isso mesmo. Três amigos. Alguém gostaria de ir no quadro e escrever o número três?	A professora demonstra nos dedos a quantidade para que os alunos se familiarizar.	
8	5	Eu!	Então vai lá G.		A professora utiliza da escrita no quadro para que os alunos façam a identificação do número.
9	5		Olha lá como é o número três. Obrigada G. E quantos amigos somos hoje?		
10	5	Sete amigos.	Isso. Sete amigos. Quem pode ir no quadro e escrever o número sete?	Contam na chamadinha	

11	6	Eu quero ir.	Pode ir H.		A criança escreve o número no quadro.
12	6		Muito bem H. O sete se escreve em numeral daquele jeito. Olha só gente. Agora vamos cantar um pouquinho? Quais músicas vocês gostariam de cantar?		
13	7	<i>(Cantam as músicas)</i>		As crianças que vão decidindo as músicas.	Músicas cantadas: 1. Borboletinha 2. Trala, trele, trili, trolo, trulu 3. Hoje é domingo 4. A galinha do vizinho 5. Lata de biscoito 6. Astronauta 7. Cai cai balão 8. Polegares 9. Elefante
14	10		Agora vamos ver que dia é hoje?		
15	10	Sim!	Qual dia foi ontem?	O calendário exposto	

				ainda é o do mês de setembro.	
16	10	31 de setembro.	31 de setembro? Olha lá no calendário, L.		
17	10	O mês de setembro não tem 31, né tia, só vai até o 30.	Isso mesmo, H. O mês de setembro só tem 30 dias. Mas existem outros meses que tem 31 dias como o L. falou. E é o caso desse novo mês que começa hoje. Quem sabe o nome dele?		Sempre faz a relação entre todas as falas para fornecer aos alunos o conhecimento da maneira que é conhecido universalmente.
18	10	(silêncio)			
19	10		Já estudamos sobre os meses do ano. Alguém se lembra? (pausa). Pode contar nos dedos.	Utiliza o recurso dedos.	
20	10	Outubro!			
21	10	É outubro tia!	Isso mesmo J. e L. Esse mês que começamos é	Não diz a palavra pausadamente ou dando ênfase na letra	

			outubro. <i>(pausa)</i> Aqui estão as fichas com todos os meses que ainda faltam do ano. Alguém sabe dizer qual é a ficha do mês de outubro?	“O”.	
22	11	Eu sei tia. É aquela ali.	É? Como você descobriu?	A criança aponta para ficha.	
23	11	Porque a palavra outubro começa com a letra o. Olha só Outubro. Viu? Outubro.		Dá ênfase na letra o.	
24	11		Alguém acha que seja outra ficha?		
25	11	<i>(Fazem gesto de não com a cabeça)</i>	Isso mesmo, pessoal. O mês que estamos começando hoje é o mês de outubro, como disseram L. e J. E outubro começa com a letra O, como disse a T.	A professora levanta-se e vai até o calendário e o traz para o centro da roda.	
26	12		Agora, vamos ter que		

			refazer o calendário, pois trocamos de mês. Vocês poderiam me ajudar?		
27	12	Sim!	Ótimo! Então vamos começar colocando o nome do mês. Quem gostaria de fazer isso?	Resposta das crianças uníssono.	em
28	12	Eu tia!	Então coloca o nome do mês aqui T. Quem sabe me dizer que dia é hoje?		
29	12	Dia 1.	Como você descobriu isso? Conta para os seus colegas.		
30	13	Porque se o mês acaba em 30 e não tem o dia 31, hoje é 1.	Entendi. Mas olha o calendário. Qual dia da semana foi dia 30?		
31	13	Sábado.	Sábado. E hoje é qual dia da semana?		
32	13	Segunda	Segunda-feira. (pausa) Sábado,		Segunda-feira atípica, porque a professora

			segunda...		complementar estava doente.
33	13	Falta o domingo, tia.	Falta H.?		
34	13	Sim! Eu tinha esquecido.	É mesmo. Tem o domingo ainda. Então se sábado foi 30, qual dia foi domingo pessoal?		
35	13	Dia 01.	Isso L. E hoje vai ser qual dia?		
36	13	Dois.	Muito bem. <i>(pausa)</i> Então o mês de outubro começou no dia da semana...	Crianças falam em uníssono.	
37	13	Domingo.	Muito bem pessoal. Vamos montar nosso calendário? Podem começar. <i>(pausa)</i> Vem C. nos ajudar. Você ama números. Vem.	Verifica se os alunos compreenderam. O aluno do Espectro Autista que até então não tinha participado de nenhum momento com a turma, é convidado pela professora e ajuda os colegas a compor o calendário. Conhece	Uma criança de cada vez, na ordem que as mesmas estipularam pegam os números e vão montando o calendário.

				todos os números e a sequência numeral.	
38	15		Isso. Nosso calendário está montado. <i>(pausa)</i> Agora, olha aqui a palavra outubro. O que vocês podem me falar sobre ela?	Retira um cartaz de seu lado com a palavra outubro escrita em canetão.	
39	16	Que ela tem muitas letras.	Muita letras... Quantas?		
40	16	Sete.			
41	16	<i>Eita!</i> Sete que nem os amigos que tem aqui na sala.	Exatamente. A palavra outubro tem sete letras, como disse o L. e é a mesma quantidade de amigos presentes no dia de hoje, como disse a G. Assim, podemos dizer que a palavra outubro é uma palavra grande. Quem mais observou alguma coisa?		As crianças também são capazes de estabelecer relações entre as falas dos amigos, bem como dos assuntos tratados.

42	17	Que tem a letra o, aqui e ali.	Exatamente. A letra o aparece duas vezes nessa palavra. Algo mais?	A criança aponta para a letra o.	
43	17	Que na palavra podem ter letras repetidas.	É? E quais letras se repetem na palavra outubro?		
44	17	A letra o e a letra u.	Ah... então quer dizer que na mesma palavra pode aparecer a mesma letra mais de uma vez, como disseram a T. e a G.?		
45	17	É tia, olha.	Nossa, que legal! Vocês sabem outras palavras que isso pode acontecer?	Crianças apontam para as letras repetidas.	As crianças falam palavras que contém letras repetidas e a professora vai escrevendo no cartaz. O cartaz depois é colocado na parede.

Neste episódio, a professora se apresenta como responsável pela organização do espaço, convidando as crianças a comporem a roda e a participar ativamente de todos os momentos que ocorrem nela.

Na roda utilizada como parte do planejamento do dia e da rotina, a professora utiliza músicas variadas, consoante às linhas 2, 4 e 13. Em entrevista, a professora relata que:

A música é uma linguagem que toca as crianças. Elas adoram cantar, ouvir e aprender músicas novas. Felizmente as músicas nos possibilitam ensinar sobre qualquer assunto, qualquer conteúdo. Eles aprendem de forma lúdica, de forma prazerosa. (PROFESSORA, 2017).

Por acreditar nisso, a utilização das músicas é uma prática constante na roda com essa função. Segundo a professora participante da pesquisa, as músicas (ver quadro da página 103) se propõem a:

MÚSICA	CONHECIMENTO OU HABILIDADE
Chaminé	Identificação do próprio nome e do nome dos colegas, superação do egocentrismo, reconhecimento quem está presente na sala, bem como identificação que naquele ambiente existem outras pessoas.
Borboletinha	Ritmo e rimas.
Trala, trele, trili, trolo, trulu	Vogais.
Hoje é domingo	Ritmo e rimas.
A galinha do vizinho	Números e sequenciação em ordem crescente.
Lata de biscoito	Números e sequenciação em ordem crescente.
Astronauta	Direção, orientação, localização e ordem decrescente.
Cai cai balão	Ritmo e rimas.
Polegares	Superação do próprio corpo e nomeação dos dedos.
Elefante	Coordenação motora fina e ordem decrescente.

Assim como a professora relata, as músicas cantadas na roda continuam algum tipo de conhecimento ou habilidade. Nas três entrevistas feitas com os alunos, o gosto pela música durante a roda aparece em todas. Os três entrevistados relatam gostar do momento em que cantam na roda, sendo que duas crianças elegem esse momento como o que mais gostam de fazer na roda. Mas não identificam as músicas como um instrumento que dá suporte à construção de seu conhecimento. A professora demonstra ter conhecimento disso, pois utiliza a música como parte de sua prática.

CONSTATAÇÃO	OBJETIVO ESPECÍFICO
A roda de conversa é utilizada como um momento propício para o aprendizado lúdico.	Verificar quais são os momentos no cotidiano escolar em que a roda de conversa é utilizada e para quais finalidades;

Reconhece-se que nesse episódio, bem como nos episódios anteriores, que a professora utiliza de perguntas para verificar qual é o conhecimento que as crianças possuem sobre o tema (linhas 14, 15, 21, 28, 38 e 45), verifica qual o trajeto do pensamento do aluno que o levou a oferecer a resposta (linhas 16, 22, 29 e 39) e que as crianças também possuem a capacidade de estabelecer relações entre as falas dos amigos, bem como dos assuntos tratados. (linha 41).

A roda é utilizada nesse episódio para que se verifique quantos alunos estão presentes, quantos são os faltosos, o clima e a composição do calendário. Desses usos, a professora estabelece elos entre as diversas áreas do conhecimento. Com o calendário, por exemplo, é abordado a grafia dos números, a sequenciação, os dias da semana e o som e a grafia do mês (linhas 6, 7, 9, 10, 12, 21, 25, 38).

A rodinha é um momento extremamente rico, pois possibilita trabalharmos todos os eixos. Aqui você contempla vários conteúdos, todas as linguagens que devem ser desenvolvidas na educação infantil, propostos em nosso Currículo. (PROFESSORA, 2017).

Esses usos possibilitam que a criança aprenda. Ao contrário do que supomos em nossa asserção e da entrevista da professora quando diz “Geralmente as crianças não percebem (que aprendem na roda), pois elas vem com a informação que só se aprende na carteira ou com atividade xerocada ou com livros. Como esse

momento é lúdico, divertido, “na cabecinha deles”, é brincadeira e não momento de aprendizagem”, as crianças em suas entrevistas demonstraram ter a percepção que aprendem em situação de roda. Ao ser questionada sobre o que mais gostava de fazer na roda de conversa, a criança que participava com frequência, responde que “Eu gosto quando a gente fica na rodinha, fazendo tarefa na rodinha, fica fazendo o calendário, contando os amigos, canta muitas musiquinhas na rodinha. A gente aprende muito na rodinha. É muito legal e muito divertido” (CRIANÇA 2, 2017).

Sendo assim, é possível concluir que:

ASSERÇÃO DESCONFIRMADA	OBJETIVO ESPECÍFICO
As crianças entendem a roda como um espaço que aprendem apenas quando estão fazendo atividades nesse espaço.	Identificar as concepções da professora e de três alunos sobre a roda de conversa.

As crianças podem não saber os nomes dos conteúdos ou habilidades ensinados em roda, tal como são apresentados cientificamente e sistematizados mas possuem a compreensão de que a roda é um momento de aprendizagem.

Na roda, a partir da construção da rotina, conteúdos e conceitos também são introduzidos:

P.: Qual dia é hoje?

C.: Dia dez.

P.: Então uma dezena desse mês já passou.

L.: Uma o que?

P.: Alguém sabe me dizer o que é uma dezena?

C.: Não.

P.: Quando eu digo **dezena**, de que vocês lembram?

H.: Do número dez.

P.: Dez (pausa). **Dezena**.

J.: *Eita* H., é mesmo!

P.: Uma dezena é quando temos dez de alguma coisa. Por exemplo, dez carros é uma dezena de carrinhos. Dez bonecas é uma dezena de bonecas. Dez dias é uma dezena de dias. No mês, temos três dezenas. Uma que termina no dia 10, outra no dia 20 e outra no dia 30. É só contar de dez em dez.

G.: Muito legal tia.

Onde:

P. = Professora

C = Crianças

L., H. e J. = Iniciais dos nomes das crianças.

Em conversa informal, a professora relatou que ainda que esse conteúdo, as dezenas, seja trabalhado de forma sistemática no primeiro ano, ela gosta de apresentar conceitos para eles sempre que possível para que se familiarizem. Assim, é possível concluir que:

ASSERÇÃO CONFIRMADA	OBJETIVO GERAL
A roda de conversa se for compreendida como prática pedagógica dialógica contribui para a construção do conhecimento das crianças que compõe a Educação Infantil.	Verificar as implicações da roda de conversa como prática pedagógica na construção do conhecimento das crianças que compõem a Educação Infantil.

ASSERÇÕES CONFIRMADAS	OBJETIVO ESPECÍFICO
A roda de conversa é utilizada como parte da rotina, com a finalidade de fazer a chamada, verificar quantas crianças estão presentes, identificar o clima e o dia do mês.	Verificar quais são os momentos no cotidiano escolar em que a roda de conversa é utilizada e para quais finalidades;
A professora que compreende o significado da roda de conversa no contexto de sala de aula utiliza a roda como parte de sua prática pedagógica.	Identificar as concepções da professora e de três alunos sobre a roda de conversa.

Questionada, em entrevista, sobre o que mais gostava de fazer em roda responde que:

Tudo é prazeroso: ouvir as novidades da semana, cantar, contar histórias, pequenas brincadeiras que servem para desenvolver a atenção e concentração deles e até a rotina: observação do tempo, contagem de quantos somos, chamada com fichas dos nomes, identificação do ajudante do dia, apresentação de conteúdo ou orientação para as atividades sistematizadas. É um momento que possibilita conhecermos melhor cada aluno (...). (PROFESSORA, 2017)

Assim, nota-se que a professora gosta de estar em roda e por isso utiliza a roda para as minhas diversificadas finalidades em sua prática. Independente da finalidade, demonstra compreender no diálogo com as crianças a base primordial para a boa relação com as suas crianças. Assim, cria diversas zonas de

desenvolvimento proximal, atuando como o outro mais experiente e possibilitando às crianças o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores.

No próximo capítulo, considerações finais sobre o tema com base na teoria e nos dados, bem como a análise desses serão feitas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho visava averiguar em que medida a roda de conversa poderia contribuir para a construção do conhecimento, por isso teve como objetivo verificar as implicações da roda de conversa como prática pedagógica na construção do conhecimento das crianças que compõem a Educação Infantil.

Para que este objetivo fosse alcançado, realizou-se uma pesquisa qualitativa com turma de Segundo Período. O caráter da pesquisa possibilitou que se compreendesse as dinâmicas que estavam presentes no espaço pesquisado.

Como dito em capítulos anteriores, a roda de conversa é uma prática que ocorre diariamente na maior parte das salas de Educação Infantil. Os professores que atuam nessa etapa da Educação Básica conferem a ela diferentes funcionalidades e finalidades. Estas funcionalidades e finalidades compõe a estratégia pedagógica do professor, que é singular e percorre seus próprios sentidos e significados.

A análise dos episódios possibilitou identificar que na turma observada, a professora incluía a roda de conversa como parte de sua estratégia pedagógica e a utilizava para diversificados fins, além de atividade planejada e sistemática da construção do conhecimento de forma ativa por parte das crianças. Utilizava para compor a rotina, para explicar e discutir atividades, realizar brincadeiras, cantar músicas, solucionar problemas e compreender a criança.

Ainda que a intencionalidade da roda de conversa não fosse sempre a construção do conhecimento, nos momentos em que as crianças estavam em roda eles aprendiam, sejam conteúdos que estão postos no currículo ou sobre o mundo, a sociedade em que estão inseridos, sobre si mesmos e sua cultura. Isso graças as relações que foram constituídas nesse espaço, pois segundo Vygotsky (2000) toda função psicológica foi anteriormente relação entre dois indivíduos. Assim, as relações sociais estabelecidas entre professor e alunos, tornam-se quesito indispensável para o aprendizado.

Por meio das interações é possível conhecer o pensamento do outro e fazer as intervenções necessárias. Mas para que isto ocorra, as relações precisam ter como cerne o diálogo. As relações estabelecidas na turma pesquisa eram

alicerçadas no diálogo, o que se torna evidente na roda de conversa. O diálogo ocorria entre crianças e crianças e professor, possibilitando assim que a construção do conhecimento ocorresse de forma dialógica e democrática, superando a visão de que o professor é quem detém o conhecimento. Segundo Tacca (2006), o diálogo é o ponto fundamental do processo de aprendizagem, pois professor e alunos fazem trocas e acordam sobre os diversos significados do objeto de conhecimento, o que proporciona o papel ativo, emocional, reflexivo e criativo desses sujeitos.

O diálogo proporcionou que as crianças questionassem sobre o objeto de conhecimento, bem como o mundo ao seu redor e as possibilitou segurança para falar, criar hipóteses, resolver conflitos e se expressar. Tal fato ocorreu porque as crianças compreendiam que aquele espaço – a roda de conversa – em que participavam era um ambiente acolhedor, onde não seriam julgadas caso cometessem algum equívoco em seu pensamento. Ângelo (2006) afirma que quando o processo educativo oportuniza o diálogo horizontal entre os sujeitos que dele fazem parte e que os permite expressar seus sentimentos e pensamentos sem receios ou cortes, é que ele se atinge o seu real objetivo.

A professora pesquisada não oferecia a resposta do problema surgido no grupo e que levaria à construção do conhecimento de maneira ativa, até que conhecesse o percurso do pensamento de seu aluno. Demonstrava-se interessada em descobrir tal fato e sempre que necessário realizava as intervenções cabíveis ao momento. Os alunos expressavam suas hipóteses sobre o conhecimento de maneira desinibida.

No momento em que o aluno permite que o professor saiba qual foi o percurso que seu pensamento fez até chegar em sua fala e o professor se demonstre interessado em conhecer e compreender o pensamento do aluno, vínculos são desenvolvidos e auxiliam conclusões sobre o objeto de conhecimento, o que Vygotsky (2000) diz ser possível através da zona de desenvolvimento proximal. Ou seja, a partir da resposta do aluno o professor necessita dialogar com esse a fim de entender o processo de significação percorrido e compreender, caso ocorra, em quais pontos ocorreram equívocos e refletir sobre os apoios que deve oferecer a seu aluno para que este seja capaz de retornar à estes pontos, solucionar

os equívocos e ressignificar sua aprendizagem. De tal forma, a zona de desenvolvimento proximal só é viável quando o professor escolhe estratégias que, efetivamente, visam ir ao encontro dos processos de pensamento do aluno e suas bases motivacionais.

A roda de conversa é uma dessas estratégias. Quando o professor que a coordena alicerça suas estratégias pedagógicas nela e em seus princípios e que a compreenda como espaço onde os sujeitos que dela fazem parte interagem e dialogam entre si, permite que a criança se torne sujeito ativo da construção de seu próprio conhecimento, contrapondo-se a ideia de que o professor transmite o conhecimento e a criança o absorve. Implica ainda, na construção de sujeitos críticos, uma vez que os sujeitos estão em constante diálogo e contraposição de ideias.

Portanto, desejamos que este trabalho incentive professores que lecionem na Educação Infantil a adotar estratégias que coloquem as crianças como sujeitos ativos e dialógicos que estejam em constante desenvolvimento de suas funções psicológicas, visto o ganho que essas estratégias trazem para o ensino-aprendizado.

8 REFERÊNCIAS

- ABREU, M. C. & MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. São Paulo: Cortez. 1980.
- ANDRADA, Lorena Pimenta de. **Interação e construção de conhecimento em situação de roda na educação infantil**. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de Brasília.
- ANGELO, Adilson de. A pedagogia de Paulo Freire nos quatro cantos da educação da infância.. In: **I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL**, 1., 2006. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- ANGELO, Adilson de. O ESPAÇO-TEMPO DA FALA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A RODA DE CONVERSA COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO. In: Sônia Kramer; Eloisa Candal Rocha. (Org.). **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. 01 ed. Campinas: Papyrus Editora, 2011, v. 01, p. 53-65.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach. SILVA, Greice Ferreira da. RAIZER, Cassiana Magalhães. As implicações pedagógicas de Freinet para a Educação Infantil: das técnicas ao registro. In.: **VI COPEDI - Congresso Paulista de Educação Infantil e II Congresso Internacional de Educação Infantil. "Educação Infantil subvertendo ordens? Política, imaginação e fantasia"**. São Paulo, 2012. Eixo 4: Práticas Pedagógicas, Culturas Infantis e Produção Cultural para crianças pequenas.
- BELEI, R. A.; GIMENIZ-PASCHOAL, S. R.; NASCIMENTO, E. N.; MATSUMOTO, P. H. V. R. **O uso de entrevista, observação e vídeo-gravação em pesquisa qualitativa**. Cadernos de Educação, v.30, p.187-199, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1770>. Acesso em: 18 out 2017.
- BOGDAN, R. BIKLEN S. K. **Qualitative Research for Education: An introduction to theories and methods**. Boston: Allyn and Bacon, Inc. 1998.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: **Senado Federal**: Centro Gráfico, 1998.
- BRASIL. LDB : Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília. **Senado Federal**, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

- BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.** Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo. 1. Educação infantil. 2. Criança em idade pré-escolar. I. Título. CDU 372.3
- BRASIL. **Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. **Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2013.
- BRASIL. **Ministério da Educação.** Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 23 mar. 2017.
- BRASIL. **Ministério da Educação.** Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Terceira versão revista. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2017.
- BRITO, Ângela Coelho de . As Rodinhas na Creche: uma perspectiva de investigação do movimento discursivo das crianças de 4 e 5 anos . In: **28a. Reunião da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação - Anped**, 2005, Caxambu. 40 anos da Pós Graduação em Educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2005.
- COLE, Michael; COLE, Sheila R. **O desenvolvimento da criança e do adolescente.** Porto Alegre: ArtMed, 2003.
- COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. Introdução. In: VIGOTSKI, Lev. Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- COSTA, D. M. V. . **O trabalho com a linguagem oral em uma instituição educativa infantil.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo.
- COSTA, D. M. V. . O trabalho com a linguagem oral nas rodas de conversas em uma instituição educativa infantil. In: **X Encontro de pesquisa em educação da ANPED Centro-Oeste: desafios da produção e divulgação do conhecimento**, 2010, Uberlândia - MG. Desafios da produção e divulgação do conhecimento:

anais / X Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED Centro-Oeste. Uberlândia: FAGED, 2010. p. 01-13.

COSTA, D. M. V. . A **Linguagem oral como elemento integrante da brincadeira**. 2012. (Apresentação de Trabalho/Outra).

DEVRIES, R. ZAN, B. **A ética na educação infantil: O ambiente sócio-moral na escola**. . Porto Alegre: Artmed, 1998.

DISTRITO FEDERAL, Currículo em Movimento da Educação Básica, cadernos: Educação Infantil. **Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**, 2014. Disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/subeb/cur_mov/2_educacao_infantil.pdf. Acesso em 27 mar. 2017.

ERICKSON, F. **Qualitative Methods. Research in Teaching and Learning**. York: Macmillan Publishing Company, 1990 p. 75-100.

FERREIRA, Gláucia de Melo (Org.). **Palavra de professor(a):** tateios e reflexões na prática Freinet. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

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

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

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio - PDAD. 2015/2016. **Codeplan**. Disponível em: http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/pesquisa_socioeconomica/pdad/2016/PDAD_Plano_Piloto.pdf. Acesso em: 18 out 2017.

HUGHES, J. A filosofia da pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

JOHN-STEINER, V.; SOUBERMAN, E. Posfácio: As obras de Vygostky. In: VIGOTSKI, Lev. Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

JUNQUEIRA FILHO, G. de A. **Múltiplas, diferentes e conflituosas linguagens: um estudo sobre linguagem e organização do trabalho na educação infantil**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/gein/wp-content/uploads/2016/10/M%C3%9ALTIPLAS-DIFERENTES-E-CONFLITUOSAS-LINGUAGENS-UM-ESTUDO-SOBRE-LINGUAGEM-E-ORGANIZA%C3%87%C3%83O-DO-TRABALHO.pdf>. Acesso em: 18 out 2017.

KLUCKHOHN, Florence R. **O método da observação participante no estudo das pequenas comunidades**. São Paulo. 1946.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

- MASETTO, M. T. **Aulas vivas**: tese e prática de Livre Docência. 2 ed. São Paulo: MG Ed. Assoc., 1992.
- ORSOLINI, M. A construção do discurso em sala de aula. In: PONTECORVO, C., AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. **Discutindo se Aprende**: interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: ArtMed, 2005, p.123-144.
- PONTECORVO, C. Discutir, argumentar e pensar na escola. O adulto como regulador da aprendizagem. In: PONTECORVO, C., AJELLO, A. M., & ZUCCHERMAGLIO, **Discutindo se aprende**: interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed. 2005.
- PULINO, L.H.C.Z. . Trabalho de teorização da prática diária. **Revista Escrevendo & Aprendendo**, 1 (1), dezembro, 1998.
- PULINO, L. H. C. Z. . Lugares de Infância: tempo de encontro. In: Barbato, Silviane; Cavaton, Fernanda F.. (Org.). **Desenvolvimento humano e educação**: Contribuições para a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental. 01 ed.Aracaju: EDUNIT, 2016, v. , p. 71-96.
- ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; MELLO, A. M.; VITÓRIA, T., GOSUEN, A.; CHAGURI, A. C. **Os Fazeres na Educação Infantil**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.
- RYCKEBUSCH, Claudia Gil. A roda de conversa na educação infantil: uma abordagem crítico-colaborativa na produção de conhecimento. 201. Dissertação (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- SELLTIZ, WRITSMAN, COOK. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. v. 1/3. 2. ed. São Paulo: E.P.U, 1987.
- SPINDLER, G. SPINDLER, L. **Interpretive ethnography of education**: At home and abroad. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 1987.
- SPRADLEY, James P. **Participant Observation**. Orlando- Florida. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers. 1980.
- TACCA, M. C. R. V. **Ensinar e aprender**: análise de processos de significação relação professor-aluno em contextos estruturados. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, Brasília, 2000.
- TACCA, M. C. V. R. **Estratégias pedagógicas**: conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. In: _____. (Org.). Aprendizagem e trabalho pedagógico. Campinas: Alínea, 2006.
- VIGOTSKI, Lev. Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

WARSCHAUER, Cecília. **Entre na roda!** 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

De: Bárbara Queiroz de Menezes – estudante de Pedagogia da Universidade de Brasília

Aos responsáveis pelos alunos do Segundo Período – Turno matutino

Prezados (as) Senhores (as),

Eu, Bárbara Queiroz de Menezes, matrícula 13/0103306, venho por meio desta consultar Vossas Senhorias sobre a possibilidade de realização da coleta de informações da minha pesquisa de graduação, com os seus filhos, pertencentes a turma de do Segundo Período – Turno matutino.

A pesquisa será realizada em 15 encontros, nos meses de agosto, setembro e outubro de 2017, com duração de quatro horas e meia cada.

A pesquisa terá por objetivo geral verificar as implicações da roda de conversa como prática pedagógica na construção do conhecimento das crianças que compõem a Educação Infantil.

Para tal, serão necessárias entrevistas com as crianças e gravação em vídeo e áudio. Esclarecemos que as entrevistas serão realizadas para compreender a percepção das crianças sobre a roda de conversa. As gravações, por sua vez, auxiliam a análise de dados, por facilitarem a transcrição das enunciações, assim como a descrição das expressões e as trocas comunicativas.

Comprometo-me a dar um retorno à Escola, (conversas com o conjunto de pais e professores, retornos às professoras envolvidas diretamente, entrega do material coletado e produzido), ao final do trabalho, em acordo com requisição da Escola.

Por este termo fica garantida a confidencialidade e a privacidade das informações coletadas. Fotografias, filmagens e gravações de voz realizadas durante as aulas não identificarão os alunos e serão utilizadas exclusivamente para a pesquisa.

Aguardo uma posição, colocando-me à disposição de Vossas Senhorias para quaisquer outros esclarecimentos.

Atenciosamente,

Bárbara Queiroz de Menezes – Responsável pela pesquisa

Para preenchimento dos responsáveis:

Eu, _____, RG nº _____,
responsável legal por _____,
declaro ter sido informado e concordo com a participação deste, como voluntário, no
projeto de pesquisa acima descrito.

Brasília, ____ de _____ de _____.

Assinatura do Responsável pelo aluno.

APÊNDICE B – Roteiro para entrevista (Alunos)

ROTEIRO PARA ENTREVISTA - ALUNOS

Orientações gerais:

Querido (a) participante,

Agradeço por aceitar participar desta pesquisa. Gostaria de fazer algumas perguntas para descobrir o que você acha sobre a roda de conversa. Quero lembrar que não existem respostas certas ou erradas, assim não precisa ter medo ao respondê-las. Irei gravar as respostas para que depois eu possa retornar às respostas sempre que necessário. A gravação e a reprodução serão confidenciais, ou seja, somente eu, a pesquisadora, terei acesso à elas.

- Nome:
- Idade:

- 1) Em quais lugares você acredita que mais aprende na escola?
- 2) O que é a roda de conversa para você?
- 3) Para você, para que serve a roda de conversa?
- 4) Você acredita aprender nesse espaço?
- 5) O que você mais gosta de fazer quando está em roda?

APÊNDICE C – Roteiro para entrevista (Professora)

ROTEIRO PARA ENTREVISTA - PROFESSORA

Orientações gerais:

Querida participante,

Agradeço por aceitar participar desta pesquisa. Gostaria de fazer algumas perguntas para descobrir o que você acha sobre a roda de conversa. Quero lembrar que não existem respostas certas ou erradas, assim não precisa ter receio ao respondê-las. Irei gravar as respostas para que depois eu possa retornar às respostas sempre que necessário. A gravação e a reprodução serão confidenciais, ou seja, somente eu, a pesquisadora, terei acesso à elas.

- Nome:
 - Tempo que leciona:
 - Tempo lecionando na rede pública:
-
1. Quais são os momentos que você acredita que as crianças mais aprendem na escola?
 2. O que é a roda de conversa para você?
 3. Para você, para que serve a roda de conversa?
 4. Você acredita que as crianças aprendem nesse espaço?
 5. O que você acredita que elas desenvolvem quando estão em roda?
 6. O que você mais gosta de fazer quando está em roda?
 7. Qual é o seu papel na roda de conversa?
 8. Por que você utiliza as músicas na roda?