



**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO**  
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E**  
**PRÁTICAS EDUCACIONAIS (PROGEPE)**

**SELMA SOARES**

**A RODA DE CONVERSA EM DIÁLOGO COM O CÍRCULO DE**  
**CULTURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PRÁTICA PEDAGÓGICA**  
**DE UMA PROFESSORA**

**SÃO PAULO**  
**2020**

**SELMA SOARES**

**A RODA DE CONVERSA EM DIÁLOGO COM O CÍRCULO DE  
CULTURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PRÁTICA PEDAGÓGICA  
DE UMA PROFESSORA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove), como requisito parcial para obtenção do título de mestre em educação, sob a orientação da professora Dra. Ligia de Carvalho Abões Vercelli.

**SÃO PAULO  
2020**

Soares, Selma.

A roda de conversa em diálogo com o círculo de cultura na educação infantil: a prática pedagógica de uma professora. / Selma Soares. 2020.

100 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2020.

Orientador (a): Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ligia de Carvalho Abões Vercelli.

1. Educação Infantil. 2. Roda de conversa. 3. Círculo de cultura. 4. Diálogo. 5. Escuta.

Vercelli, Ligia de Carvalho Abões. II. Título.

CDU 372

**SELMA SOARES**

**A RODA DE CONVERSA EM DIÁLOGO COM O CÍRCULO DE  
CULTURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PRÁTICA PEDAGÓGICA  
DE UMA PROFESSORA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Dra. Ligia de Carvalho Abões Vercelli.

São Paulo, 20 de agosto de 2020.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Presidente: Ligia de Carvalho Abões Vercelli, Dra. (Uninove)

---

Membro: Marta Regina Paulo da Silva, Dra. (USCS)

---

Membro: Jason Ferreira Mafra, Dr. (Uninove)

---

Membro: Patrícia Aparecida Bioto-Cavalcanti, Dra. (Uninove)

---

Membro: Célia Maria Haas, Dra. (Unicid)

Dedico a todas e todos os profissionais da infância.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é a ação que jamais canso ou cansarei de fazer em minha caminhada. Primeiramente, agradeço aos meus pais Mário e Judite, que me deram a vida. Agradeço à minha tia Neusa e à minha avó Teresa, mulheres empoderadas, guerreiras e amorosas que cuidaram de mim desde bebê, e hoje, em outro plano, sei que continuam cuidando de mim.

Agradeço à Universidade Nove de Julho (Uninove), pela bolsa de estudos concedida, pois sem ela o sonho do mestrado não se realizaria.

Agradeço à professora doutora Ligia de Carvalho Abões Vercelli, por delinear o passo a passo da minha pesquisa, pelos “puxões de orelha”, pela motivação e por não ter me deixado desistir desse sonho que hoje se concretiza.

Agradeço à professora doutora Marta Regina Paulo da Silva e ao professor doutor Jason Ferreira Mafra, membros das bancas de qualificação e de defesa, pelas grandes contribuições a esta pesquisa, pelas valiosas orientações que auxiliaram na qualidade do trabalho final.

Aos professores e às professoras do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe), pelas aulas, pelos conhecimentos partilhados, contribuindo com a minha formação.

Agradeço a toda equipe gestora da Emei pesquisada, às professoras e funcionários e, principalmente, à amiga Adriana que me possibilitou participar de práticas pedagógicas tão valiosas e ricas de profissionalismo, humildade, amorosidade e parceria, que me auxiliaram na minha formação como pesquisadora e profissional da infância.

Agradeço ao meu filho Miguel e ao meu cãozinho Nietzsche, meus dois amores que estavam sempre por perto enquanto eu lia, estudava, pesquisava, digitava, sorria e chorava...

Agradeço a Paulo Freire, meu querido professor, patrono da educação nacional, que se tornou para mim uma verdadeira inspiração desde o primeiro momento que descobri a grandeza e a humildade desse homem amoroso e tão empenhado na luta por uma educação de qualidade e acessível para todas as pessoas.

## METADE

Oswaldo Montenegro

Que a força do medo que eu tenho,  
não me impeça de ver o que anseio.

Que a morte de tudo o que acredito  
não me tape os ouvidos e a boca.

Porque metade de mim é o que eu grito,  
mas a outra metade é silêncio...

(...)

Que o espelho reflita em meu rosto,  
um doce sorriso,  
que me lembro ter dado na infância.

Porque metade de mim  
é a lembrança do que fui,  
a outra metade eu não sei.

Que não seja preciso  
mais do que uma simples alegria  
para me fazer aquietar o espírito.

(...)

E que a minha loucura seja perdoada.  
Porque metade de mim é amor,  
e a outra metade...  
Também.

## RESUMO

O objeto da presente pesquisa é a roda de conversa em diálogo com o círculo de cultura na Educação Infantil. Este estudo foi motivado a partir das seguintes questões: como uma professora da turma do Infantil I, que leciona para crianças de 4 anos, desenvolve a atividade de roda de conversa em sua prática cotidiana? As rodas de conversa dialogam com os círculos de cultura? O objetivo geral é analisar se a prática pedagógica da professora, no que se refere à roda de conversa, dialoga com os círculos de cultura. Como objetivos específicos, elencou-se: verificar como uma professora da turma do Infantil I, que leciona para crianças de 4 anos, desenvolve a atividade de roda de conversa em sua prática cotidiana; identificar as temáticas trazidas pelos pequenos nessa atividade e se elas são desenvolvidas pela professora; identificar se há a participação de todas as crianças; e verificar a conduta da professora nesse contexto. Entende-se que as crianças pequenas podem oferecer contribuições para a construção de uma educação dialógica que favoreça o exercício da cidadania; assim, parte-se da hipótese de que é possível desenvolver rodas de conversa que dialoguem com os círculos de cultura com as crianças desde que a professora esteja aberta ao diálogo e à escuta e respeite os saberes dos pequenos. O universo da pesquisa é a Escola Municipal de Educação Infantil (Emei), localizada na zona leste do município de São Paulo. Os sujeitos são crianças de 4 anos da turma do Infantil I e a professora regente. A metodologia utilizada é de cunho qualitativo, e os instrumentos de coleta de dados são a observação participante, gravação em áudio das rodas de conversa realizadas pela professora e fotografias das rodas. O referencial teórico está pautado, principalmente, nas ideias de Paulo Freire em diálogo com autores dos estudos da infância. Os dados indicam que é possível trabalhar as rodas de conversa dialogadas com os círculos de cultura na Educação Infantil, pois a prática da professora, participante da pesquisa, valoriza a escuta e a aproximação com as crianças nos momentos de diálogo – e fora deles –; respeita o saber proveniente da experiência de cada criança; e valoriza a iniciativa delas em pesquisar e em experimentar a vida, além de estar disposta a rever sua prática continuamente, por meio da ação-reflexão-ação. Porém, foi observado, em alguns momentos, que a professora não aguardava as respostas e hipóteses das crianças e respondia de antemão. Contudo, tal atitude em nenhum momento descaracterizou os saberes das crianças – afinal, na incompletude e inconclusão humana, isso é passível de ocorrer. Na maioria das atividades, a professora conseguiu sair do lugar comum, proporcionando uma prática dialógica, abrindo-se a uma escuta atenta e qualificando sua prática enquanto educadora da infância. Para que um círculo de cultura seja realizado com as crianças, será necessário, por parte da docente, um estudo mais aprofundado sobre essa categoria. Dessa forma, como proposta de intervenção, busca-se, junto com a professora, planejar círculos de cultura e desenvolvê-los com as crianças em breve.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Roda de conversa. Círculo de cultura. Diálogo. Escuta.



## ABSTRACT

The research's object is the conversation circle in dialogue with the culture circle at early children education as a field of knowledge. This study was motivated by the following questions: how a preschool teacher, that teaches to 4-year-old children, develops the conversation circle in her daily practice? Do the conversation circles dialogue with the culture circles? The main goal of the research is to analyze if the pedagogical practice of the teacher, concerning the conversation circle, dialogues with the culture circles. As specific goals of the research, there are: verifying how a preschool teacher, that teaches for 4-year-old children, develops the conversation circle in her daily practice; identifying the topics brought by the children in this activity and if they are developed by the teacher; identifying if all the children participate in the activity; and verifying the teacher's behavior in this context. It is understood that small children can offer contributions to the creation of a dialogical education that benefits the exercise of the citizenship; therefore, it is assumed that it is possible to develop conversation circles that dialogues with culture circles as long as the teacher is open to the dialogue and to the listening and respect the knowledge of the small ones. The universe of the research is a School of Early Childhood Education – "*Escola Municipal de Educação Infantil*", in Portuguese (Emei) – eastern zone of São Paulo city. The participants of the research are 4-year-old children of kindergarten and the regent teacher. The methodology has a qualitative approach, and the tools for data collection are the participative observation, audio recorder of the conversation circles accomplished by the teacher and circle's photos. The theoretical frame is mostly based in Paulo Freire's ideas, in dialogue with authors of childhood studies. The data indicate that is possible to develop the conversation circles in a dialogue with the culture circles in early childhood education, once that the teacher's practice, participant of the research, values the listening and the rapprochement with the children in the dialogue's moments – and outside them –; respects the knowledge previous of each child's experiences; and values the children's initiative in researching and in experimenting life, besides being willing to continuously reviewing her practice through action-reflection-action. However, it was observed, in some moments, that the teacher did not wait children's answers and hypothesis, answering in advance. Yet, this attitude did not mischaracterize children's knowledge – after all, in human incompleteness and inconclusion, this can happen. In most of the activities, the teacher was able to stay away from the commonplace, providing a dialogical practice, being willing to an attentive listening and qualifying her practice as a childhood educator. In order to perform the culture circle with the children, it will be necessary, on the part of the teacher, a deeper study about this category. Thus, as an intervention proposal, it was pursued with the teacher to plan culture circles and develop them with the children in a near future.

**Keywords:** Child education. Conversation circle. Culture circle. Dialogue. Listening.

## RESUMEN

El objeto de la presente investigación es la rueda de conversación en diálogo con el círculo de cultura en la Educación Infantil. Este estudio fue motivado por las siguientes preguntas: ¿cómo una maestra de la clase de Infantil I, que enseña a niños de 4 años, desarrolla la actividad de rueda de conversación en su práctica cotidiana? ¿Las ruedas de conversación dialogan con los círculos de cultura? El objetivo general es analizar si la práctica pedagógica de la maestra, con respecto a la rueda de conversación, dialoga con los círculos de cultura. Como objetivos específicos, se enumeró: verificar como una maestra de la clase de Infantil I, que enseña a niños de 4 años, desarrolla la actividad de rueda de conversación en su práctica cotidiana; identificar los temas planteados por los pequeños en esa actividad y si son desarrollados por la maestra; identificar si todos los niños participan; y verificar la conducta de la maestra en ese contexto. Se entiende que los niños pequeños pueden ofrecer contribuciones para la construcción de una educación dialógica que favorezca el ejercicio de la ciudadanía; así, se parte de la hipótesis de que es posible desarrollar ruedas de conversación que dialoguen con los círculos de cultura con los niños siempre que la maestra esté abierta al diálogo y a la escucha y respete los saberes de los pequeños. El universo de la investigación es la Escuela Municipal de Educación Infantil —“Escola Municipal de Educação Infantil” (Emei), en portugués— zona este del municipio de São Paulo. Los sujetos son niños de 4 años de la clase de Infantil I y la maestra regente. La metodología utilizada es de naturaleza cualitativa y los instrumentos de recolección de datos son la observación participante, la grabación en audio de las ruedas de conversación realizadas por la maestra y las fotografías de las ruedas. El marco teórico se basa, principalmente, en las ideas de Paulo Freire en diálogo con autores de los estudios de la infancia. Los datos indican que es posible trabajar las ruedas de conversación dialogadas con los círculos de cultura en la Educación Infantil, ya que la práctica de la maestra, participante en la investigación, valora la escucha y el acercamiento a los niños en los momentos de diálogo —y fuera de ellos—; respeta el saber proveniente de la experiencia de cada niño; y valora la iniciativa de ellos en investigar y experimentar la vida, además de estar dispuesta a rever su práctica continuamente, por medio de la acción-reflexión-acción. Sin embargo, en algunos momentos, se observó que la maestra no aguardaba las respuestas e hipótesis de los niños y respondía de antemano. A pesar de ello, tal actitud en ningún momento desvirtuó los saberes de los niños —al fin y al cabo, en la incompletitud e inconclusión humana, es posible que eso ocurra. En la mayoría de las actividades, la maestra logró salir del lugar común, proporcionando una práctica dialógica, abriéndose a escuchar atentamente y calificando su práctica como educadora infantil. Para que se lleve a cabo un círculo de cultura con los niños, será necesario, por parte de la maestra, un estudio más profundizado sobre esa categoría. De esa forma, como propuesta de intervención, se buscó, junto con la maestra, planificar círculos de cultura y desarrollarlos con los niños en un futuro cercano.

**Palabras clave:** Educación Infantil. Rueda de conversación. Círculos de cultura. Diálogo. Escucha.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação de crianças por turma.....	56
Quadro 2 – Representativo das professoras da unidade escolar.....	57
Quadro 3 – Representativo das professoras em módulo .....	57
Quadro 4 – Representativo das professoras temporariamente readaptadas .....	58
Quadro 5 – Representativo dos agentes de apoio .....	58
Quadro 6 – Representativo dos auxiliares técnicos em educação .....	58
Quadro 7 – Representativo das dependências da escola.....	59

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Sala amarela.....	60
Imagem 2 – Sala verde .....	60
Imagem 3 – Sala azul.....	61
Imagem 4 – Sala das professoras.....	61
Imagem 5 – Sala da coordenadora pedagógica .....	62
Imagem 6 – Secretaria .....	62
Imagem 7 – Brinquedoteca I .....	63
Imagem 8 – Brinquedoteca II.....	63
Imagem 9 – Parede de azulejo.....	64
Imagem 10 – Refeitório.....	64
Imagem 11 – Parque ao ar livre.....	65
Imagem 12 – Corredor externo.....	66
Imagem 13 – Parque coberto .....	66
Imagem 14 – Lateral do parque coberto .....	67
Imagem 15 – Amoreira.....	68
Imagem 16 – Registro das falas das crianças colado no próprio Diário de Ciências de cada criança, ao lado de cada registro e relacionada ao tema gerador .....	70
Imagem 17 – Registro das falas das crianças no Diário de Ciências .....	72
Imagem 18 – Material confeccionado pela professora.....	73

## LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ATE – Auxiliar Técnico de Educação

ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEI – Centro de Educação Infantil

CNPQ – Conselho Nacional de Pesquisas de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COHAB – Conjunto habitacional

CP – Coordenadora Pedagógica

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EI – Educação Infantil

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

FALC – Faculdade Aldeia de Carapicuíba

GRUPEIFORP – Grupo de Pesquisa sobre Educação Infantil e Formação de Professores

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

JBD – Jornada Básica Docente

JEIF – Jornada Especial Integral de Formação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LIMAPE – Linha de Pesquisa e de Intervenção em Metodologias da Aprendizagem e Práticas Educacionais

MCP – Movimento de Cultura Popular

MEB – Movimento de Educação de Base

PCNP – Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico

PCP – Professor Coordenador Pedagógico

PEA – Projeto Especial de Ação

PEB I – Professor Educação Básica (1º ao 5º ano)

PEB II – Professor Educação Básica (6º ao 9º ano)

PMSP – Prefeitura Municipal de São Paulo

PNA – Programa Nacional de Alfabetização

PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PPP – Projeto Político-Pedagógico  
PROGEPE – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais  
PUC-CAMPINAS – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
PUC-PR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil  
RH – Recursos Humanos  
SCIELO – Scientific Electronic Library Online  
SESC – Serviço Social do Comércio  
SESI – Serviço Social da Indústria  
UE – Unidade Escolar  
UFC – Universidade Federal do Ceará  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria  
UNE – União Nacional dos Estudantes  
UNINOVE – Universidade Nove de Julho  
USCS – Universidade Estadual de São Caetano do Sul

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>20</b>
<b>2 O DIÁLOGO E A ESCUTA SOB A ÓTICA DE PAULO FREIRE E AUTORES DOS ESTUDOS DA INFÂNCIA</b> .....	<b>25</b>
<b>2.1 A CATEGORIA DIÁLOGO NA ESCOLA DA PRIMEIRA INFÂNCIA</b> .....	<b>25</b>
<b>2.2 A CATEGORIA ESCUTA NA ESCOLA DA PRIMEIRA INFÂNCIA</b> .....	<b>30</b>
<b>3 A RODA DE CONVERSA E O CÍRCULO DE CULTURA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL</b> .....	<b>35</b>
<b>3.1 A RODA DE CONVERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	<b>35</b>
<b>3.2 O CÍRCULO DE CULTURA</b> .....	<b>42</b>
<b>4 A RODA DE CONVERSA EM DIÁLOGO COM O CÍRCULO DE CULTURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA</b> .	<b>51</b>
<b>4.1 OS PROBLEMAS, A HIPÓTESE E OS OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	<b>51</b>
<b>4.2 A METODOLOGIA</b> .....	<b>52</b>
<b>4.3 A EMEI, UNIVERSO DA PESQUISA</b> .....	<b>56</b>
<b>4.4 O PASSO A PASSO DA PESQUISA</b> .....	<b>67</b>
<b>4.4.1 Observação 1 – 25 de março de 2019 – Tinta de amora</b> .....	<b>68</b>
<b>4.4.2 Observação 2 – 03 de abril de 2019 – A viagem da gotinha</b> .....	<b>69</b>
<b>4.4.3 Observação 3 – 21 de maio de 2019 – As bolinhas de sabão</b> .....	<b>70</b>
<b>4.4.4 Observação 4 – 22 de maio de 2019 – A gatinha mascote da sala azul</b> .....	<b>72</b>
<b>4.4.5 Observação 5 – 30 de maio de 2019 – Sombra</b> .....	<b>74</b>
<b>4.4.6 Observação 6 – 05 de agosto de 2019 – Reconhecendo gatos nas obras de arte</b> .....	<b>74</b>
<b>4.5 ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>76</b>
<b>4.5.1 Diálogo e dialogicidade</b> .....	<b>81</b>
<b>4.5.2 Leitura de mundo</b> .....	<b>82</b>
<b>4.5.3 Educação problematizadora</b> .....	<b>84</b>
<b>4.5.4 Estimular a curiosidade</b> .....	<b>84</b>
<b>4.5.5 Respeito aos saberes das crianças</b> .....	<b>86</b>
<b>4.5.6 Amorosidade</b> .....	<b>87</b>
<b>4.5.7 Necessidade de silenciamento da professora</b> .....	<b>88</b>
<b>4.5.8 Do-discência</b> .....	<b>89</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>91</b>

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>95</b>
<b>ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido entregue aos pais das crianças .....</b>	<b>99</b>
<b>ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido entregue à direção e professora .....</b>	<b>100</b>



## APRESENTAÇÃO

Começo minha apresentação ressaltando o respeito pelas crianças pequenas, que me fizeram sair do lugar comum, reassumir o papel de pesquisadora, a fim de compreendê-las melhor, permitindo que elas sejam ouvidas e exerçam o seu protagonismo no espaço escolar.

Como criança, enquanto cursava a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, e como adolescente, ao cursar o Ensino Fundamental II, no decorrer dos anos de 1977 a 1986, nunca me senti protagonista; fui fruto de uma educação bancária, ou seja, sempre passiva, expectadora e sem autonomia. Ao ingressar no curso de Magistério, em 1987, tive uma professora que fez toda a diferença. Pela primeira vez saí do papel convencional, comecei a sentar em círculo, podia levar notícias de jornal para debater em sala com as minhas colegas.

No primeiro ano desse curso, iniciei minha trajetória profissional, comecei a lecionar em uma escola de Educação Infantil, e confesso que, apesar da inexperiência, tive um saldo de muitos momentos de realizações com as crianças.

Trabalhei quinze anos com as crianças pequenas e fui adquirindo experiência, e mesmo com pouquíssima formação continuada, buscava cursos para aprimorar minha prática pedagógica. Percebia que às crianças pequenas não era permitido, por muitas colegas de trabalho, opinar, apenas seguir os comandos das professoras. Não havia espaço para as crianças agirem com autonomia a fim de que fizessem suas escolhas; tudo sempre acontecia a partir do que estava previamente planejado. Surgiu a seguinte questão: Será que a criança não pode opinar, discordar ou questionar o planejamento de acordo com suas experiências e impressões?

No ano de 1992, inscrevi-me para trabalhar na rede pública estadual de São Paulo como professora contratada, lecionando em uma escola situada no bairro do Brás. Foi uma experiência importante, por conta dos percalços pessoais e profissionais.

Eram crianças do Ensino Fundamental I, à época, da 1ª a 4ª séries e, como eu era professora substituta, convivi com todas as turmas, pois eventualmente lecionei em todas as salas. Nesse momento, comecei a escutar mais as crianças, a fim de perceber suas necessidades, e então entendi que, além dos conhecimentos, elas também necessitavam de muito afeto.

Paralelamente, enviei currículos para outras escolas e, assim, consegui uma vaga em uma turma de Educação Infantil em um externato, no centro de São Paulo. Nesse momento, senti que estava mais amadurecida e aprendi muito com as diferenças das crianças e com toda a bagagem cultural que cada uma trazia.

No ano de 1996, fui contratada para lecionar em um colégio particular no bairro da Penha, zona leste da cidade de São Paulo. Foi uma experiência profissional muito marcante,

que me permitiu trabalhar da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II, como professora de inglês. De 1997 a 2005, cresci muito profissionalmente, comecei a cursar a graduação em Letras na Universidade Nove de Julho (Uninove), investi em formação continuada e tive meu primeiro contato com as obras de Paulo Freire.

Ao terminar o curso de Letras, comecei a me inquietar, uma vez que desejava lecionar Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II e Médio, e retornar para a rede pública. Em 2005, ingressei em dois cargos na rede estadual como professora do Ensino Fundamental I e de Língua Portuguesa para o Fundamental II e Ensino Médio. Permaneci em ambos os cargos até 2011, mesmo com mudanças na coordenação pedagógica e na direção. As formações em Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) eram ótimas, sempre com muito estudo, refletia sobre o meu trabalho e aprendia com os pares. Tive oportunidade de fazer o curso Letra e Vida<sup>1</sup>, que possibilitou que eu me apropriasse dos saberes e adquirisse outros, até então por mim desconhecidos.

Em 2010, com o nascimento do meu filho Miguel, senti dificuldade em conciliar a maternidade e dois cargos que exigiam de mim os três turnos. Terminada minha licença maternidade, pedi exoneração de meu cargo de professora de Ensino Básico (PEB II) em Língua Portuguesa. Nesse mesmo ano, fui aprovada em um processo seletivo para professor coordenador pedagógico (PCP) da rede estadual de ensino de São Paulo e fui designada para o cargo em uma escola na Zona Leste.

Durante os anos de 2013 e 2014, ainda na coordenação, a partir de um convite de uma Professora Coordenadora de Núcleo Pedagógico (PCNP), fiz parte do grupo de orientadores de estudos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Em 2013, concluí pós-graduação *lato sensu* em Gestão Escolar (coordenação, direção e supervisão), na Faculdade Aldeia de Carapicuíba (FALC), e a partir desse instante meu interesse pela pesquisa se consolidou; entendi que seria fundamental prosseguir com os estudos acadêmicos.

Em janeiro de 2015, fui aprovada no processo seletivo do Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) na Uninove e, concomitantemente, assumi o cargo de professora de Educação Infantil e de Ensino Fundamental I na rede pública municipal de São Paulo; sendo assim, deixei o cargo de coordenação pedagógica. Nesse mesmo ano, comecei a participar do Grupo de Pesquisa sobre Educação Infantil e Formação de Professores (Grupeiforp), devidamente cadastrado no portal do Conselho Nacional de Desenvolvimento

---

<sup>1</sup> Letra e Vida: programa de formação continuada destinado aos professores alfabetizadores da Rede Estadual de Ensino.

Científico e Tecnológico (CNPq), e publiquei meu primeiro capítulo de livro, abordando a experiência que obtive enquanto gestora escolar.

Infelizmente, no ano de 2016, a situação mudou, tive problemas pessoais e acabei interrompendo o mestrado, mas muitas inquietações me permeavam. Ao retornar como professora de Educação Infantil, e com todo o aprendizado adquirido nas disciplinas cursadas no mestrado, durante as discussões, leituras, principalmente no âmbito da Sociologia da Infância, fiquei mais atenta à questão do protagonismo das crianças pequenas em vários momentos, mas, em especial, nos momentos das rodas de conversa.

Diariamente, em sala de aula e nos momentos formativos, dentro e/ou fora da escola, refletia sobre a minha prática. Será que eu permito que as crianças falem? Garanto um tempo para a escuta de todas as crianças? As sugestões e interrogações das crianças são consideradas? Permito às crianças concordar, discordar ou debater?

Certa vez, em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), com uma turma de Infantil II, crianças de 5 anos, nós nos preparávamos para uma roda de leitura de história; iniciou um alvoroço porque um dos meninos estava com vários tatuzinhos de jardim nas mãozinhas; perguntei para quê e por quê ele estava com os bichinhos. Ele, por sua vez, ficou me olhando apenas; sendo assim, conversei com a turma para os levarmos para o jardim; questionei se já conheciam e a história foi substituída pela observação e pela conversa. Sendo assim, percebi que o interesse foi geral, principalmente porque ao ser tocado ele virava uma bolinha. “Gente, por isso que ele chama tatu-bolinha”, disse uma das crianças.

Aproveitei aquela curiosidade e o interesse das crianças e exploramos por um mês e meio aproximadamente sobre os tatuzinhos de jardim, observamos com lupa, desenhamos, modelamos com massinha, fizemos um terrário para observá-los melhor; na sala de informática, pesquisamos mais imagens e vídeos no *youtube*.

Encontrei no acervo literário da escola o livro *Tatu-bolinha*, de Mirna Pinsky, que abordava o tatuzinho bola e, com as ilustrações das crianças, criamos o nosso livro com uma história do bichinho, que foi a sensação entre as próprias crianças e entre as famílias que vivenciaram o desenvolvimento do projeto e prestigiaram a nossa mostra cultural.

Ao realizar esse projeto, planejei minhas ações; mas, às vezes, fazia alguns ajustes. O projeto surgiu do interesse das crianças, que me guiou nas estratégias realizadas. O caminho foi a “coparticipação”, uma vez que criança é movimento, experimentação, é um ser integral. É importante ir além dos cinco sentidos, do observar, escutar, ouvir, falar, sentir, provar, cheirar, tocar, intuir...

Estabeleceu-se uma relação íntima entre os saberes das crianças e os saberes curriculares, porque o projeto contemplou os diferentes campos de experiência, hoje mencionados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e mobilizou as crianças das outras turmas, tornando-se um projeto de toda a escola. Creio que, a partir das ações e mediações desenvolvidas com as crianças pequenas, contemplei alguns saberes necessários à prática educativa abordada por Freire: a disponibilidade ao diálogo, a escuta atenta, o respeito aos seus conhecimentos prévios, o comprometimento na coleta de informações que não sabia junto com as crianças, o compartilhamento de ideia, a indagação e a problematização, concomitantemente ao processo, levando e retomando nossas descobertas nas rodas de conversas, que a meu ver eram conduzidas na perspectiva do círculo de cultura, proposto por Paulo Freire.

Com isso, buscava leituras no acervo bibliográfico da escola. Também me dediquei ao estudo dos documentos da prefeitura de São Paulo envolvendo o currículo e o protagonismo das crianças na construção dele. Atuava como “módulo<sup>2</sup>”, mas tinha autonomia para desenvolver projetos e tive a oportunidade de entrar em todas as turmas, e em muitos momentos analisava as práticas das outras professoras, sempre reaprendendo e revendo minha própria prática.

Em agosto do ano de 2018, retornei ao mestrado, na mesma universidade, compondo a Linha de Pesquisa e Intervenção em Metodologias da Aprendizagem e Prática de Ensino (Limape). As leituras dos textos acadêmicos, bem como as disciplinas cursadas, permitiram novas reflexões e novos *insights*, despertando em mim o desejo de estudar cada vez mais as obras de Paulo Freire, e pensar como suas ideias poderiam possibilitar uma participação legítima das crianças pequenas e em novas possibilidades de mediações com as profissionais da Educação Infantil.

No ano de 2019, os componentes do Grupo de Pesquisa sobre Educação Infantil e Formação de Professores (Grupeiforp), do qual faço parte, lançou o livro *Fazeres de professores e de gestores da escola da infância*, com textos que permitem várias reflexões sobre diferentes temáticas a partir de cenas do cotidiano no contexto da escola da infância; nele, tive a oportunidade de escrever, em parceria com a colega Adriana Siqueira Russo e com a minha orientadora professora Dra. Ligia de Carvalho Abões Vercelli, o capítulo intitulado *A escola de Educação Infantil como espaço social da esfera pública*.

No mesmo ano, participei do módulo internacional ocorrido na cidade de Santiago, no Chile, momento em que tive a oportunidade de apresentar o projeto da presente pesquisa na *Universidad Los Lagos*, com a presença de professoras(es) brasileiras(os), chilenas(os),

---

<sup>2</sup> Módulo: professor em caráter de substituição.

mexicana(os), entre outras nacionalidades, entre os quais alguns utilizam, como referencial teórico, em suas dissertações e teses, as ideias do educador Paulo Freire.

A partir do mês de março de 2020, passamos um período atípico mundialmente, de isolamento social, devido à pandemia do COVID-19. Pretendia retornar à Emei, em tempo para desenvolver minha proposta formativa com a professora e com as crianças, mas não foi possível. Comprometo-me a voltar, e o resultado será publicado em artigo ou capítulo de livro.

## 1 INTRODUÇÃO

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. (FREIRE, 2005, p. 91).

A Educação Infantil, assim como as demais etapas da Educação Básica, deveria ser o lugar por excelência da escuta, do diálogo e da participação de crianças, porém, apesar de todo avanço em nossa legislação, ainda estamos diante de uma escola adultocêntrica pautada em uma educação bancária em detrimento de uma educação problematizadora, que respeite as especificidades da infância.

A Lei nº 12.796, que altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei nº 9.394/96), explicita a obrigatoriedade de os pais matriculem as crianças na escola a partir dos quatro anos, com término aos 17 anos, ou seja, da pré-escola ao Ensino Médio. No que se refere à Educação Infantil, a LDB foi um marco, uma vez que a compreende como primeira etapa da Educação Básica.

Anterior à LDB, a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) já sinalizavam a Educação Infantil como direito da criança. Pós-LDB, outras legislações, tais como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), além de documentos municipais, como o Currículo Integrador da Cidade de São Paulo (2015) e o Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019), deixaram claro que a escola de Educação Infantil tem o dever de oferecer a base para uma educação mais justa e humanizadora, na qual as crianças possam desenvolver a fala, a inteligência, a socialização e demais aspectos, a partir das interações e das brincadeiras, por meio de intervenções pedagógicas intencionais.

Concordamos com a concepção de criança explicitada na legislação vigente, sujeito ativo, construtora de cultura, potente, que tem voz e especificidades próprias. Nesse sentido, entendemos que a roda de conversa, atividade muito importante na Educação Infantil, possa ocorrer de forma dialogada com o círculo de cultura, uma vez que esses momentos são propícios para promover o diálogo e a troca de experiências, sendo a professora a “animadora cultural” (FREIRE, 2005) e a criança como protagonista no processo de aprendizagem presente no Currículo da Cidade de São Paulo (2019).

A roda de conversa surge como estratégia que pode impulsionar o desenvolvimento infantil, pois está pautada nas diferentes experiências relatadas pelas crianças, que as levam a pensar sobre determinadas questões colocadas, a dar opinião sobre elas e a refletir a respeito. Também possibilitam o exercício de confrontar diferentes ideias e pontos de vista. Por exemplo, uma mesma história pode apresentar diferentes desfechos; podemos discutir com as crianças sobre o que elas entendem, com quais histórias ou demais elementos contados elas concordam e gostam mais e o porquê. Porém, para que isso ocorra, essa atividade tem de estar pautada no diálogo e na escuta.

Para Freire (2005), o(a) professor(a) deve sair do lugar de detentor(a) do saber absoluto, pois, segundo ele, aprende-se em comunhão, mediatizados pelo mundo. É justamente a partir das indagações que instigamos nas crianças o “pensar certo”. Pensar certo, para Freire (2007), é uma das exigências da dialogicidade para que haja a superação da antialogicidade.

Pensar certo [...] é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos. É difícil, não porque pensar certo seja forma própria de santos e de anjos e a que nós arrogantemente aspirássemos. É difícil, entre outras coisas, pela vigilância constante que temos de exercer sobre nós próprios para evitar os simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras. (FREIRE, 2007, p. 49).

Portanto, no contexto da Educação Infantil, é necessário que escutemos as crianças, que elas possam expressar seus saberes e sentimentos, e a partir deles dialogarmos. As vozes dos pequenos têm eco e são capazes de gerar transformações.

Para dar início a este estudo, realizamos um levantamento de pesquisas acadêmicas que vêm ao encontro de nossa temática. Fizemos uma busca nas plataformas do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e no banco de dados do Grupo de Trabalho (GT) de crianças de 0 a 6 anos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), no período de 2014 a 2019, somente na área da educação. Para tanto, utilizamos os seguintes descritores em conjunto: Círculo de cultura, Educação Infantil. Nessa busca, encontramos somente a dissertação de Renata Fernandes Borrozino Marques, defendida no ano de 2018, na Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), sob orientação da professora doutora Marta Regina Paulo da Silva.

A pesquisa citada, intitulada *Os círculos de cultura na Educação Infantil: construindo uma prática pedagógica dialógica*, foi realizada numa Escola Municipal de Santo André (SP),

com crianças de 5 anos de idade. Vale apontar que o resultado desta pesquisa foi publicado, em formato de artigo em parceria com sua orientadora, em dezembro de 2019, no volume 44, da Revista Educação – Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e será apresentado e discutido na seção 3 desta dissertação.

Diante do exposto, apontamos a relevância acadêmica do nosso estudo, uma vez que há apenas uma pesquisa defendida até o momento que discute o círculo de cultura na Educação Infantil. Com isso pretendemos apresentar os resultados trazidos por Renata Marques, trazer novas contribuições a fim de que possamos aprimorar o trabalho pedagógico, com a aproximação das concepções freirianas para a primeira etapa da Educação Básica. Vale lembrar que também fizemos um levantamento de trabalhos, os quais serão apresentados na seção 3 desta dissertação, cujo objeto de estudo dos(as) pesquisadores(as) foi a roda de conversa na Educação Infantil. Essa busca se fez necessário para que pudéssemos apontar como essa atividade tem sido trabalhada na escola da primeira infância.

Diante do exposto, o objeto da presente pesquisa é a roda de conversa em diálogo com o círculo de cultura na Educação Infantil. Este estudo foi motivado a partir do seguinte problema: Como uma professora da turma do Infantil I, que leciona para crianças de 4 anos desenvolve a atividade de roda de conversa em sua prática cotidiana? As rodas de conversa dialogam com os círculos de cultura?

O objetivo geral é analisar se a prática pedagógica da professora, no que se refere à roda de conversa, dialoga com os círculos de cultura. Como objetivos específicos, elencamos os seguintes: verificar como uma professora da turma do Infantil I, que leciona para crianças de 4 anos, desenvolve a atividade de roda de conversa em sua prática cotidiana; identificar as temáticas trazidas pelos pequenos nessa atividade e se elas são desenvolvidas pela professora; identificar se há ou não a participação de todas as crianças; verificar a conduta da professora nesse sentido.

Entendemos que as crianças pequenas podem oferecer contribuições para a construção de uma educação dialógica que favoreça o exercício da cidadania. Assim, partimos da hipótese de que é possível desenvolver rodas de conversa que dialoguem com os círculos de cultura com as crianças, desde que a professora esteja aberta ao diálogo, à escuta e respeite os saberes dos pequenos.

O universo da pesquisa é uma Escola Municipal de Educação Infantil (Emei), localizada na Zona Leste do município de São Paulo. Os participantes são crianças de 4 anos da turma do Infantil I e a professora regente.



A metodologia utilizada é de cunho qualitativo, e os instrumentos de coleta de dados são a observação participante, gravação de áudio das rodas de conversa realizadas pela professora e fotografias das rodas. O referencial teórico está pautado, principalmente, nas ideias de Paulo Freire, em diálogo com autores dos Estudos da Infância, tais como Sônia Kramer (2007), Carlina Rinaldi (2016), Paulo Fochi (2016), Adriana Friedmann (2014), Esmeralda Ostetto (2018), Ligia de Carvalho Abões Vercelli (2017), Marta Regina Paulo da Silva (2016), Adilson De Ângelo (2013), Leite (2013).

Como proposta de intervenção, buscamos, junto com a professora, planejar círculos de cultura e desenvolvê-los com as crianças, porém tal atividade será possível quando as escolas retornarem suas atividades.

Escrever sobre a teoria de Paulo Freire é um exercício ímpar, devido à responsabilidade que a figura dele representa mundialmente. Educador da *práxis* cidadã e democrática, Freire dedicou sua vida a discutir uma pedagogia que garantisse o diálogo e a escuta de cada indivíduo, além da interação de todas as pessoas, propondo e permitindo uma participação ativa e crítica, com o objetivo de uma transformação na sociedade, numa perspectiva emancipadora. Seu lugar de fala é de um pernambucano de Recife, nascido em 1921, e que desde cedo se comoveu com as mazelas vividas pelas camadas mais pobres, os “oprimidos”, sendo dominadas pelos “opressores”, gerando uma cultura do silêncio, círculo vicioso e cruel.

Esta dissertação está dividida em cinco seções, a saber: a seção introdutória; a seção dois, intitulada “O diálogo e a escuta sob a ótica de Paulo Freire e de autores dos estudos da infância”.

Na terceira seção, intitulada “A roda de conversa e o círculo de cultura: um diálogo possível?”, conceituamos essas duas categorias e como as rodas de conversa são abordadas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI – BRASIL, 1998), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI – BRASIL, 2009), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC – BRASIL, 2017), no Currículo Integrador da Cidade de São Paulo (2015), no Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019) e em pesquisas acadêmicas. Finalizamos esta seção apresentando parte do único estudo encontrado sobre círculo de cultura na Educação Infantil.

Na quarta seção, denominada “A roda de conversa em diálogo com o círculo de cultura na Educação Infantil”, apresentamos e fundamentamos a metodologia utilizada na pesquisa, caracterizamos a Emei, a professora do Infantil I, a prática pedagógica dessa docente em relação às rodas de conversa e as análises dos dados.

Na quinta seção, tecemos as considerações finais do estudo, as quais indicam que é possível trabalhar rodas de conversa dialogadas com os círculos de cultura na Educação Infantil, pois a prática da professora, participante da pesquisa, valoriza a escuta, a aproximação junto às crianças nos momentos de diálogo, ou fora deles, respeita o saber de experiência feito de cada criança e valoriza a iniciativa delas em pesquisar e em experimentar a vida, além de estar disposta a rever sua prática continuamente, por meio da ação-reflexão-ação. Porém, observamos, em alguns momentos, que a professora não aguardava a resposta das crianças, suas hipóteses, respondia de antemão, mas tal atitude, em momento algum, foi no sentido de descaracterizar os saberes das crianças, afinal, na incompletude e inconclusão humana, isso é passível de ocorrer. Na maioria das atividades, a professora conseguiu avançar proporcionando uma prática dialógica, abrindo-se a uma escuta atenta, qualificando a sua prática enquanto educadora da infância. Para que um círculo de cultura seja realizado com as crianças, será necessário, por parte da docente, um estudo mais aprofundado sobre essa categoria.

## **2 O DIÁLOGO E A ESCUTA SOB A ÓTICA DE PAULO FREIRE E AUTORES DOS ESTUDOS DA INFÂNCIA**

O diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. Os professores não são iguais aos alunos por razões, entre elas porque a diferença entre eles os faz ser com estão sendo. Se fossem iguais um se converteria no outro. O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. (FREIRE, 2002, p. 117-118)

Esta parte tem por objetivo discorrer sobre as categorias diálogo e escuta sob a ótica de Paulo Freire e de autores e autoras dos estudos da infância.

### **2.1 A CATEGORIA DIÁLOGO NA ESCOLA DA PRIMEIRA INFÂNCIA**

Por muito tempo, as crianças eram vistas tão somente como reprodutoras de cultura, mas atualmente a entendemos como reprodutora e produtora de cultura, e a partir do momento que entra no universo escolar se utiliza dos conhecimentos adquiridos por meio da educação informal e não formal, transformando o meio no qual está inserida. Nesse sentido, Kramer (2007, p. 15) afirma:

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância.

Apesar dessa colocação de Kramer e de autores como Silva e Marques (2019), Marques (2018) e Vercelli (2017), nossas crianças ainda são silenciadas em muitas escolas da primeira infância; não é dada a elas a oportunidade de se expressarem, de levantarem suas hipóteses, de dizerem o que sentem e o que pensam. Infelizmente, ainda permeia a cultura do silêncio, que, segundo Paulo Freire, é “[...] produzida pela impossibilidade de homens e mulheres dizerem a sua palavra, de se manifestarem como sujeitos de práxis e cidadãos políticos, sem condições de interferirem na realidade que os cerca, geralmente opressora e desvinculada de sua própria

cultura” (OSOWSKI, 2017, p. 101), que, através do estudo, do diálogo e da pesquisa, pode ser transformada.

Para que a criança seja escutada, deve haver, por parte do professor, o silenciamento de sua voz, a fim de que ele possa ter uma escuta atenta das falas das crianças. Entendemos que esse silenciamento deva ser trabalhado desde a formação inicial, desde que o docente entenda essa premissa e, em seguida, na formação em serviço, nos horários de reuniões pedagógicas, pois, infelizmente, a maioria dos cursos de formação de professores ainda faz uso da retórica.

Na concepção freiriana, o diálogo com o mundo está presente no ato de educar, tendo como objetivo principal a libertação de qualquer forma de opressão. Para o autor, o tempo utilizado com o diálogo não é perda de tempo, pois, ao problematizar e criticar, o ser humano se insere em sua realidade como sujeito de transformação.

No livro *Professora sim, tia não*, o autor menciona que a escola de Educação Infantil aprimora os saberes das crianças.

É bem verdade que a educação não é a alavanca da transformação social, mas sem ela essa transformação não se dá. Nenhuma ação se afirma fora dessa louca paixão pelo conhecimento, sem que se aventure, plena de emoção, na reinvenção constante de si mesma, sem que se arrisque criadoramente. Nenhuma sociedade se afirma sem o aprimoramento de sua cultura, da ciência, da pesquisa, da tecnologia, do ensino. E tudo isso começa com a pré-escola. (FREIRE, 2015, p. 53).

O autor afirma que já é na Educação Infantil que podemos exercitar a dialogicidade, de forma democrática. Freire (2002, p. 118) ressalta que o(a) professor(a) não deve converter o diálogo num “bate-papo” desobrigado que marche ao gosto do acaso; logo também não deve se guiar pelo espontaneísmo ou como no todo poderosismo. A relação dialógica não anula o ato de ensinar. Paulo Freire (2005, p. 159) defende a ideia de que “[...] diálogo é a essência da ação revolucionária. [...]”, pois que não pode haver praxis revolucionária sem o diálogo.

A primeira se organiza pelo questionamento, pela busca de soluções de uma problemática posta pelo grupo; na medida em que as crianças buscam soluções, envolvem-se no comprometimento de sua própria aprendizagem, tornam-se pesquisadores, desbravadores de seus saberes e dos demais; ou seja, são corresponsáveis no processo de ensino-aprendizagem.

No livro *Pedagogia da esperança*, Freire (2002, p. 118) afirma:

O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. [...] Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua.

A dialogicidade freiriana é marcada pela necessidade permanente do outro para se constituir como sujeito, que será capaz de interagir no mundo e de torná-lo mais justo e humano. O diálogo numa perspectiva freiriana é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador que, no nosso entendimento, deve iniciar desde a mais tenra idade.

Através do diálogo podemos dizer o mundo segundo nosso modo de ver. Além disso, o diálogo implica uma *práxis social*, que é o compromisso entre a palavra dita e a nossa ação humanizadora. Essa possibilidade abre caminhos para repensar a vida em sociedade, discutir sobre nosso *ethos cultural*, sobre nossa educação, a linguagem que praticamos e a possibilidade de agirmos de outro modo de ser, que transforme o mundo que nos cerca [...]. (ZITKOSKI, 2017, p. 117, grifo do autor).

A educação libertadora se torna imperativa para o exercício da intervenção crítica e criativa das crianças sobre o mundo. Assim podem agir e refletir sobre as suas vivências reais, sobre o que permeia suas relações em toda sua amplitude e diversidade.

A educação dialógica proposta por Freire valoriza e respeita o lugar de fala de cada sujeito, fortalece o protagonismo, amplia a qualidade das relações, possibilita afirmar-se como “[...] sujeito que pode conhecer, que pode superar seus limites, entender seus conflitos, construir e encaminhar formas de intervenção sobre a realidade vivida” (DE ÂNGELO, 2006, p. 8).

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na reflexão-ação” (FREIRE, 2005, p. 78). A partir dessa frase, Freire evidencia que a fala é um direito de todas as pessoas e que elas podem transformar o mundo no qual vivem por meio da ação-reflexão.

O diálogo é a própria historicização dos seres humanos, pois por meio dele há uma abertura na consciência, rompendo as fronteiras da finitude, humanizando o mundo; esse mundo consciente é criado pela objetivação humana. Freire afirma que é por meio do diálogo que nós construímos a nossa história, nas relações de troca de vivências e de saberes dialogamos e nos constituímos como sujeitos mais conscientes do mundo e entendendo que há várias possibilidades nas diferentes culturas, e assim respeitamos e valorizamos a todas e todos sem discriminação, como Freire (2005, p. 68) mesmo diz: “[...] há diferentes saberes”.

Freire (2005, p. 45) ressalta ainda que “Não há diálogo, porém se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação se não há amor que a infunda”, e foi por meio desse pensamento que ele se dedicou a espalhar esse amor pelo ato de dialogar e de escutar.

“A educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem. Não pode temer o debate [...]” (FREIRE, 2011, p. 97). Assim, Paulo Freire demonstrou todo seu amor e toda a sua

coragem quando desenvolveu uma pedagogia que refutava a educação bancária e alienante, valorizando o saber de experiência feito de cada pessoa que conheceu, refletindo sobre sua prática que se perpetuou por meio de seus escritos.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com a qual os homens transformam o mundo. Existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo, por sua vez. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. (FREIRE, 2005, p. 44).

Pelas suas palavras, fica claro que onde há opressão não há liberdade; quem não ama o mundo, a vida, não ama o próximo. Precisamos do outro para dizer a palavra, caso contrário, para Freire não haveria sentido dizê-la sozinhos ou sozinhas, mas não de forma prescritiva. Todas as pessoas devem ter o direito e a vez para se posicionarem.

O espaço para o diálogo crítico, que pressupõe a liberdade, oferece a oportunidade de dizer a palavra e posicionar-se no mundo, evitando a verticalização, bem como a “domesticação”, a fim de se tornar um ser humano sabedor das suas possibilidades de ser mais.

A educação bancária busca “depositar”, prescrever, domesticar, portanto, estando a serviço da desumanização, sem perceber que os humanos são “corpos conscientes”. O aprofundamento desta reflexão nos leva a compreender que “[...] corpo consciente é a consciência intencionada ao mundo” (FREIRE, 2015, p. 51).

Para Freire, a educação que realmente liberta entende o ser humano na sua inteireza, mente e corpo. Cabe à educação possibilitar a ampliação da conscientização, ao contrário da educação bancária que escraviza, manipula, domina e coisifica o ser humano. O ato de pensar envolve o corpo todo. A educação bancária trata os educandos como se fossem fragmentos de pessoas que necessitam de depósitos frequentes. Em tal concepção, os verbos conviver, simpatizar e se comunicar não podem ser vivenciados em sua plenitude.

Segundo o educador pernambucano, o processo de comunicação, de conhecimento, de mudança tem uma dimensão individual, mas não é suficiente para explicar o processo. Sendo assim, para ele,

[...] o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem. Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. [...] O diálogo sela o relacionamento entre sujeitos cognitivos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. Eu acrescentaria que o diálogo valida ou invalida as relações sociais das

peças envolvidas nessa comunicação. O diálogo libertador é uma comunicação democrática, que invalida a dominação, ao afirmar a liberdade dos participantes de refazer a cultura. [...] O diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos [...] Significa uma tensão permanente entre a liberdade e autoridade. (FREIRE; SHOR, 1996, p. 123).

Diante do exposto, o professor e a professora da Educação Infantil possuem uma tarefa prazerosa, mas não menos exigente, que necessita de preparo científico, físico, emocional e afetivo, garantindo uma prática coerente no compromisso com o seu fazer e que garanta os direitos das crianças. Cientes disso, os docentes precisam olhar para a criança como um sujeito de direitos do presente e não apenas um vir a ser. É por meio da dialogicidade que se possibilita o desenvolvimento de uma educação humanista-libertadora, conceito defendido por Paulo Freire.

Na Educação Infantil, como em qualquer nível de ensino, o diálogo possibilita a aproximação do(a) professor(a) com suas crianças pequenas, fortalecendo a confiança nelas próprias, nos seus saberes, nas suas vivências compartilhadas, no seu pertencimento a um determinado grupo no qual o(a) docente transmite acolhimento e respeito.

A criança é uma voz entre muitas vozes que a constitui, é precisa ser reconhecida que não está numa fase de passagem para a idade adulta, mas em uma das dimensões da existência humana, portanto, deve ser respeitada na sua inteireza.

Quando o(a) docente reconhece o poder de fala das crianças, exerce o seu fazer de modo investigativo e desafiador com elas e possibilita o exercício do diálogo. A partir desse movimento, na perspectiva freiriana entende-se que “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2007, p. 25). Uma vez estabelecido e incentivado o exercício do diálogo, as crianças articulam suas falas e seus saberes, compartilhando-os, pautando-se nos valores da solidariedade, do amor e da amizade, do respeito às diferenças, do senso crítico, do aprendizado dos direitos e dos deveres.

Na Educação Infantil, podemos dialogar com as crianças na e para a construção dos espaços, dos ambientes, das atividades, dos materiais, e assim revendo novas possibilidades de agir e de interagir, não ficando apenas no pensar e executar da coordenação e dos(as) professores(as).

Assim, a educadora da infância precisa estar aberta às incertezas, despir-se de suas certezas, valorizar o que cada criança traz nos diálogos, entendendo seus pontos de vista, seus saberes, seus quereres, seus medos, seus interesses e seus afetos.

## 2.2 A CATEGORIA ESCUTA NA ESCOLA DA PRIMEIRA INFÂNCIA

Segundo Freire, o ser humano se constitui pelo diálogo, sendo a escuta a condição fundamental. A escuta vai além da capacidade auditiva de cada um. Paulo Freire, por meio dessa máxima, afirma que os sujeitos devem estar disponíveis à fala do outro ou dos outros sujeitos.

Cabe refletirmos: Será que na escola realmente ouvimos o que as crianças querem nos dizer?

Assim, dar voz às crianças é ao mesmo tempo, uma expressão da opção pedagógica em curso, a qual encerra uma imagem da criança competente e com direito a participação, é também uma estratégia de aprimoramento da prática docente. De melhoria da qualidade dos contextos educativos. (CRUZ, 2008, p. 79).

Quando os(as) docentes possibilitam o diálogo e escutam atentamente, descobrem quais os interesses das crianças, suas percepções e necessidades, de onde partem e aonde querem chegar. O escutar se torna o verbo mais importante para se pensar e direcionar a prática educativa. O que as crianças querem saber? Sobre o que falam? Quais as suas preocupações e anseios? Quais as perguntas que levantam em uma roda de conversa?

A fim de elaborar e desenvolver uma pedagogia participativa que saiba escutar a criança, três elementos fundamentais que condicionam e estruturam a organização do trabalho na educação infantil devem ser proporcionados – o espaço pedagógico; o tempo pedagógico; as interações e relações pedagógicas. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 7).

Segundo os autores, na Educação Infantil necessitamos desenvolver uma prática pedagógica pautada na intencionalidade, pensando nos espaços, nos materiais e tempos necessários e nas relações. A professora, nessa dinâmica, não produz respostas apenas, mas devolver perguntas, provocar dúvidas e incentivar os debates, a fim de que reverbere no desenvolvimento da criticidade. A escuta pode ser gerada pela dúvida, pelas incertezas, mas não pela insegurança; embora saibamos de nossa finitude, vivemos em um mundo de infinitas ideias e possibilidades.

Nós, professoras e professores, não somos as(os) detentoras(es) do saber; é imprescindível que estejamos abertas(os) à escuta como um instrumento de autoconhecimento, a partir do que as crianças pequenas nos trazem por meio de suas falas. Nessa relação há muito o que possamos aprender.



Jamais devemos julgar a partir de uma escuta, cientes de que “escutar”, na visão freiriana, não é fácil, mas totalmente possível. Para desenvolver a escuta, é viável suspender nossos preconceitos, sendo a criança um sujeito de direitos, ela tem a liberdade para pensar por si mesma, expressar suas ideias e sua maneira como enxerga as experiências que vivencia dentro e fora da escola.

Para Freire (2007), saber escutar é condição para o desenvolvimento de uma prática educativa democrática. Entendemos que, no caso da criança pequena, é quando o(a) professor(a) se abre para a escuta e passa a falar com ela e não apenas para ela. Sobre o ato de escutar, o autor ressalta:

[...] é obviamente algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar [...] significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. (FREIRE; SHOR, 1996, p. 119).

É por meio da escuta, requisito para o diálogo, que saberemos qual é a visão de mundo das crianças, a partir do que ela vivencia, e contribui para a construção do conhecimento crítico-emancipador. Para que os(as) professores(as) desenvolvam a escuta de maneira efetiva, há alguns aprendizados necessários como: humildade, tolerância e amorosidade aos educandos.

No *Dicionário Paulo Freire*, Ana Maria Saul (2017) descreve como esse pensador conduzia uma aula na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), em que a escuta estava sempre presente.

Paulo Freire fazia questão de iniciar as aulas ouvindo as práticas e interesses de pesquisa dos alunos; os seus sonhos. Trabalhando com as propostas temáticas apresentadas pelos alunos, mesmo que essas não estivessem suficientemente claras, Freire buscava encontrar os eixos centrais e os “fios comuns” entre as diferentes experiências ou projetos. De modo dialógico, aprofundava conteúdos fundamentais que pudessem subsidiar a construção do conhecimento. Freire gostava de estimular/desafiar os estudantes para que exercitassem na produção escrita; ele propunha aos alunos que escrevessem pequenos textos, consultando também a bibliografia sugerida, para que pudessem reagir às discussões. Na sessão seguinte, ele ouvia atentamente as reflexões e comentava cada uma reabrindo o diálogo. (SAUL, 2017, p. 160).

Em muitas escolas de Educação Infantil é priorizada a produção de atividades xerocadas, algo instrumentalizado, mecânico e a escuta fica comprometida, não privilegiando o diálogo e, sem serem ouvidas, as crianças obedecem às comandas prontas e preestabelecidas pelos adultos e pouco se sabe sobre o que elas pensam e o que desejam verdadeiramente entender, aprender ou saber mais.

No que se refere à “Pedagogia da escuta”, Carlina Rinaldi (2016), pesquisadora italiana, da região de Reggio Emilia, ressalta que esse ato nos permite buscar significado àquilo que é dito pelas crianças. Para a autora, compreender significa desenvolver uma teoria interpretativa que dê elementos para que adultos e crianças interpretem o mundo ao seu redor. Dessa forma, é possível às crianças revelar o que e como se sentem, como pensam, como questionam e interpretam a realidade na qual vivem. De acordo com a autora,

A capacidade de escuta e expectativa recíproca, que permite a comunicação e o diálogo, é a qualidade da mente e da inteligência humana que está claramente presente nas crianças pequenas. Desde o nascimento, as crianças desenvolvem essa atitude de fazer parte da identidade dos outros. (RINALDI, 2016, p. 235).

Nesse sentido, buscamos, em nossa pesquisa, por meio da observação, escutar a professora e, principalmente, as crianças nos momentos das rodas de conversa, levando em consideração o que Rinaldi (2016) nos apresenta sobre “escutar”. Esclarecemos que ainda temos muito a aprender sobre a Pedagogia da escuta, uma vez que nossa educação nunca a privilegiou. Para a autora, a escuta pressupõe:

[...] ser sensível aos padrões que nos conectam aos outros [...].  
 [...] ser aberta e sensível à necessidade de ouvir e ser ouvido e à necessidade de escutar com todos os nossos sentidos, não só com os ouvidos.  
 [...] reconhecer as muitas linguagens, os muitos símbolos e códigos que as pessoas usam para se expressar e se comunicar.  
 Escutar a nós mesmos – “escuta interna” – nos encoraja ouvir os outros, mas, por sua vez, é gerada quando os outros nos ouvem.  
 Escutar demanda tempo. Quando você realmente escuta, você entra no campo do diálogo e da reflexão interna, um tempo interior que é composto do presente, mas também do passado e do futuro e, portanto, está fora do tempo cronológico. É um tempo cheio de silêncios.  
 A escuta é gerada por curiosidade, desejo, dúvida e incerteza [...].  
 A escuta produz perguntas, não respostas.  
 A escuta é emoção [...].  
 A escuta deve receber e ser aberta às diferenças, reconhecendo o valor das interpretações e dos pontos de vista dos outros.  
 Escutar é um verbo ativo que envolve dar uma interpretação, um sentido à mensagem, e valorizar aqueles que são escutados pelos outros.  
 Escutar não é fácil. Exige uma profunda consciência e suspensão dos nossos julgamentos e preconceitos. Exige abertura à mudança. Exige que valorizemos o desconhecido e superemos os sentimentos de vazio e precariedade quando nossas certezas são questionadas.  
 Escutar remove o indivíduo do anonimato (e as crianças não suportam ser anônimas). A escuta nos legitima e nos dá visibilidade. Ela enriquece tanto aquele que escuta quanto aquele que produz a mensagem.  
 Escutar é a base de qualquer relação [...].  
 A escuta ocorre dentro de um “contexto da escuta” em que se aprende a ouvir e a narrar [...]. (RINALDI, 2016, p. 236).

A autora afirma que, desde o nascimento, as crianças têm voz, sabem como escutar e querem que os outros a escutem. Complementa que escutar é uma predisposição inata presente desde a chegada do bebê ao mundo; portanto, a escola deveria ser “um contexto de múltipla escuta”, envolvendo todos os profissionais da instituição, individualmente e em grupo, escutando a si mesmos e aos outros.

Os bebês e as crianças pequenas, na escola de Educação Infantil, utilizam-se de muitas linguagens para se comunicarem, mesmo quando não oralizam. Elas sorriem, choram, balbuciam, gritam, olham; enfim, de alguma forma, interagem e reagem ao meio.

Acreditar nesse potencial dos bebês auxilia educadores a construírem espaços mais instigantes e desafiadores que proporcionem a estes diferentes experiências em que possam sentir, ler e dizer o mundo através de suas muitas linguagens, ampliando assim cada vez mais sua compreensão deste mesmo mundo. Valorizar esse potencial é reconhecer o seu direito à própria infância, é tê-los como protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem, de sua própria história. Sendo assim, é fundamental olhar e escutar os bebês a fim de aprender com eles, compreendê-los em sua complexidade, a partir de suas histórias, de seus saberes, e de seus contextos socioculturais, potencializando suas experiências com o mundo. (SILVA, 2016, p. 161).

Nessa perspectiva, quando escutamos bebês e crianças pequenas, mostramos que os(as) entendemos, que valorizamos suas capacidades, demonstramos respeito criando espaços que permitam novas experiências objetivando uma educação emancipadora.

Silva (2016) ainda esclarece que, numa educação emancipadora, a criança tem espaço para fazer suas escolhas, para que tomem algumas decisões e o trabalho acontece na posição horizontal, com a participação das próprias crianças, e não mais vertical, como vimos ainda hoje em muitas escolas de Educação Infantil.

A autora complementa que a nossa sociedade exige decisão dos indivíduos, portanto é desde a infância que o Centro de Educação Infantil (CEI) e a Escola Municipal de Educação Infantil (Emei) deveriam iniciar o exercício do diálogo e da escuta, permitindo às crianças a participação, a investigação e o pensar.

Apesar de todos os avanços na Educação Infantil, chegamos ao século XXI com práticas pedagógicas que evidenciam que ainda é necessário investir na pesquisa e na formação continuada em serviço, sobretudo no que diz respeito à importância da escuta sensível ao que dizem as crianças. Como afirma Ostetto (2018), é um grande desafio para todos(as) os(as) docentes perceberem as crianças como protagonistas de todo processo educativo, ouvindo suas vozes e estabelecendo relações horizontais com elas.

Diante do exposto, o professor de Educação Infantil, ao interagir com as crianças pequenas, dará oportunidade para que elas possam dar exemplos, sugestões e fazer reflexões, seja nas rodas, nas dinâmicas de sala de aula ou fora dela, pois o diálogo é atividade de todo o momento e de diferentes lugares. Ações que legitimem o direito à própria infância e tornem as crianças protagonistas de sua aprendizagem e de sua própria história.

### 3 A RODA DE CONVERSA E O CÍRCULO DE CULTURA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL

Enquanto relação democrática, diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento. (FREIRE, 2002, p. 120).

Nesta seção, conceituamos as categorias roda de conversa e círculo de cultura e apresentamos como as primeiras são abordadas nos seguintes documentos: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI – BRASIL, 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI – BRASIL, 2009), Base Nacional Comum Curricular (BNCC – BRASIL, 2017), Currículo Integrador da Cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2015), Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019) e em pesquisas acadêmicas. Finalizamos esta seção apresentando parte do único estudo encontrado sobre círculo de cultura na Educação Infantil.

#### 3.1 A RODA DE CONVERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Vercelli (2017, p. 472-473), no trabalho intitulado *Educação Infantil: a roda de conversa na perspectiva do círculo de cultura de Paulo Freire*, fruto de uma pesquisa realizada por estudantes de Pedagogia, durante o estágio curricular supervisionado, aponta que muitos(as) professores(as) ainda

[...] fazem uso das Rodas de Conversa ora para que as crianças contem alguma “novidade” ora para cantar e ora para contação de histórias, fato este igualmente importante para o desenvolvimento da linguagem e do raciocínio lógico da criança pequena, porém, simplório, pois nem sempre elas têm a oportunidade de se expor e, muitas vezes, socializar e discutir os fatos que contam e/ou trazem para o contexto escolar.

Segundo a autora, as palavras possuem significado se socializadas, se fizerem parte de um contexto; assim, para ela, a roda de conversa pode dialogar com os elementos que constituem e caracterizam os círculos de cultura propostos por Paulo Freire (2011), isto é, oferecendo possibilidade de transformação, retirando o(a) professor(a) da posição de detentor(a) do conhecimento e colocando(a) como participante junto com as crianças, estimulando-as a formular hipóteses sobre determinados questionamentos, incentivando-as a trocar saberes e experiências por meio do diálogo.

No Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI – BRASIL, 1998), a roda de conversa é mencionada no volume 3, no eixo linguagem oral e escrita. O documento

aponta que, nas instituições infantis, essa atividade tem sido vista como uma estratégia que marca um momento definido da rotina, cuja intenção é desenvolver a conversa, porém sua dinâmica discursiva acontece muitas vezes, pautada no monólogo com o(a) professor(a) da infância.

O trabalho com a linguagem oral, nas instituições de Educação Infantil tem se restringido a algumas atividades, entre elas as rodas de conversa. Apesar de serem organizadas com a intenção de desenvolver a conversa, se caracterizam, em geral, por um monólogo com o professor, no qual as crianças são chamadas a responder em coro a uma única pergunta dirigida a todos, ou cada um por sua vez, em uma ação totalmente centrada no adulto. (BRASIL, 1998, p. 110).

Essa posição é criticada no documento, sinalizando a necessidade de se rever a maneira como ela tem sido conduzida nas escolas da primeira infância. O RCNEI define o momento da roda como

[...] o momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. A participação na roda permite que as crianças aprendam a olhar e a ouvir os amigos, trocando experiências. Pode-se, na roda, contar fatos às crianças, descrever ações e promover uma aproximação com aspectos mais formais da linguagem por meio de situações como ler e contar histórias, cantar ou entoar canções, declamar poesias, dizer parlendas, textos de brincadeiras infantis etc. (BRASIL, 1998, p. 138).

O documento ainda aponta que a roda de conversa deve instigar as crianças ao diálogo, pois

As palavras só têm sentido em enunciados e textos que significam e são significados por situações. A linguagem não é apenas vocabulário, lista de palavras ou sentenças. É por meio do diálogo que a comunicação acontece. São os sujeitos em interações singulares que atribuem sentidos únicos às falas. A linguagem não é homogênea: há variedades de falas, diferenças nos graus de formalidade e nas convenções do que se pode e deve falar em determinadas situações comunicativas. Quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa. (BRASIL, 1996, p. 121).

Vercelli (2017) afirma que o RCNEI parte do pressuposto que as rodas de conversa são úteis para desenvolver a linguagem oral e outras habilidades mentais, porém, elas não podem se apresentar como mera atividade de comunicação de ideias; precisam, acima de tudo, proporcionar a produção de conhecimento e de reflexão por parte das crianças.

No artigo *Relatos de (con)vivência: crianças e mulheres da Vila Helena nas famílias e na escola*, Sylvia Leser de Mello e Madalena Freire (1986) relatam que utilizaram a roda como experiência rica em significados, a fim de que possibilitasse o encontro, a troca, a fala, a escuta, de um grupo de mulheres e de crianças da Vila Helena, bairro localizado no município de Carapicuíba, em São Paulo. Madalena Freire, em seu relato, conta que, à época, atendeu 35 crianças de 3 a 6 anos de idade no salão de uma paróquia que, inicialmente, contava com carteiras enfileiradas cujas mães reclamavam, pois seus(suas) filhos(as) não conseguiam enxergá-la. Junto com as famílias e com as crianças, a autora problematizou a organização da sala de aula e chegaram ao consenso de que uma roda facilitaria a visão de todos e todas. Sobre as atividades na roda, Madalena Freire comenta:

O objetivo da roda é o encontro. Para cada grupo é uma. As atividades possibilitam o encontro.

Roda não é só conversar ou mostrar novidade.

A troca surge do encontro.

A conversa é o produto da roda. Para cada grupo há um tipo de conversa, com suas características (no maternal a “conversa” é o monólogo, etc.)

A roda tem que ser construída, vivida dia a dia, aprofundando o encontro entre as crianças e a professora.

Nenhuma roda, nenhum encontro, nasce, já da conversa, ela é gestada na ligação das crianças e da professora por alguma coisa – atividade – que os liga, que proporciona o encontro.

O encontro gera conhecimento de criança com criança, da criança com ela mesma, da professora com as crianças, da professora com cada criança e dela (professora) com ela mesma. (MELLO; FREIRE, 1986, p. 103).

Questões que envolvem a roda de conversa na Educação Infantil já foram problematizadas em trabalhos acadêmicos. Apresentamos a seguir cinco estudos sobre essa temática para que o leitor tenha ciência dos resultados encontrados. Lembramos que as dissertações e a tese elencadas estão disponíveis no portal da Biblioteca Digital de Dissertações e Teses (BDTD). O período temporal escolhido foi de 2015 a 2019, por apresentar resultados mais atuais. Mantivemos o estudo de Ryckebusch (2011), por tratar-se da única tese sobre a temática.

Os resultados do estudo de Ryckebusch (2011), em sua pesquisa de doutorado intitulada *A roda de conversa na Educação Infantil: uma abordagem crítico-colaborativa na produção de conhecimento*, apontaram um contexto colaborativo crítico por meio das rodas de conversa, possibilitando maior desenvolvimento das crianças, uma vez que o ambiente organizado em círculos proporcionou que as crianças interferissem na fala dos colegas, retomassem a temática em discussão e ampliassem o que sabiam sobre ela, ocasionando, dessa forma, um saber compartilhado. Para a autora,

O compartilhamento de novos significados permitiu a possibilidade de transformações nas regras e na divisão de trabalho. [...] Elas entendiam ser meu papel tomar decisões de interesse do grupo, resolver conflitos, ser a interlocutora exclusiva de cada participante da roda. Ao serem constantemente convocadas a apresentar posições, a justificá-las, a questionar a posição do outro, a tomar decisões conjuntas, as crianças tornaram-se parceiras na produção coletiva. Nesse ambiente colaborativo, novos modos de agir começaram a ser apresentados por elas. Esses modos de agir revelaram um maior protagonismo e responsabilização no desenvolvimento da “Roda de Conversa”. (RYCKEBUSCH, 2011, p. 175).

Silva (2015), na dissertação intitulada *A participação das crianças na roda de conversa: possibilidades e limites da ação educativa e pedagógica na Educação Infantil*, teve como objetivo compreender os modos de participação das crianças acerca dos significados e sentidos construídos e os elementos que possibilitam ou limitam a participação na roda de conversa. A pesquisadora concluiu que os sentidos atribuídos à roda de conversa demonstram o caráter disciplinador e regulador da ação; do corpo e das palavras. Sendo assim, as vozes das crianças foram silenciadas, impedindo a vazão do pensamento, portanto, um momento totalmente instrumentalizado e adultocêntrico.

*A roda de conversa na Educação Infantil: análise de seus aspectos formativos com crianças de três a cinco anos*, pesquisa realizada por Marcia Bertonceli (2016), teve como objetivo analisar os aspectos formativos das práticas educativas com a linguagem verbal nas rodas de conversa realizadas com um grupo de crianças de três a cinco anos, em três instituições públicas de Educação Infantil, do município de Francisco Beltrão, em 2014. A autora fez uso de áudio-gravações de vinte e quatro rodas de conversa e entrevistas semiestruturadas com três professoras das instituições contexto da pesquisa. Concluiu que as rodas de conversa potencializam e promovem o diálogo, valorizam a singularidade infantil, convocam o diálogo entre o saber cotidiano e o saber científico, permitem a construção de valores, de saberes culturais e a democratização do saber. Assim, os(as) professores(as) devem romper com a rigidez das práticas pedagógicas, apontando a necessidade de mais diálogos, na perspectiva de trazer as vozes infantis para a roda, permitir o encontro das vozes dissonantes, e considerar a formação integral da criança.

Araújo (2017), no trabalho intitulado *“Tia, deixa eu falar!” Os sentidos atribuídos por crianças da pré-escola à roda de conversa em um Centro de Educação Infantil do Município de Fortaleza*, teve como principal objetivo analisar os sentidos atribuídos por crianças da pré-escola à roda de conversa em um Centro de Educação Infantil da rede pública de Fortaleza, em uma turma do Infantil IV. A autora descreveu as impressões das crianças acerca do papel da professora; investigou o papel que as crianças atribuem a si mesmas na roda de conversa;



conheceu, através de suas famílias, os contextos de vida das crianças. A autora concluiu que a roda de conversa realizada no contexto investigado é compreendida como um momento para combinar as atividades didáticas, os projetos e as rodas de música. Ao realizar a roda, a professora investigada apresentou temas muitas vezes sem interesse dos(as) pequenos(as). Segundo a autora, as crianças, como sujeitos dialógicos e competentes, não gostaram da normalização imposta e trouxeram para a roda de conversa assuntos de interesse próprios, a fim de romperem com a lógica escolarizante então presente.

Susanne Elfriede Memmel (2018), na dissertação intitulada *Marcas interacionais em rodas de conversa na Educação Infantil*, teve como objetivo compreender a atividade denominada roda de conversa, considerando a interação que se estabelece entre professor e crianças da Educação Infantil. A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil (Emei) localizada na cidade de São Paulo. Como procedimento metodológico, a pesquisadora recorreu aos registros audiovisuais de duas rodas de conversa, uma na turma do Infantil I e outra na turma do Infantil II, crianças com idades de 4 a 6 anos. Os resultados indicam que a professora, ao empregar determinadas estratégias linguísticas, em especial a repetição e o parafraseamento, assume o papel de mediadora da interação.

Vimos, portanto, que a maioria dos trabalhos apresenta como resultados a atividade de roda de conversa muito instrumentalizada e dirigida pelos(as) docentes, momentos de monólogo e não de diálogo, apontando, por parte dos(as) profissionais, uma concepção de criança e de infância passivos, com corpos silenciados exercendo pouco ou nenhum protagonismo.

Quanto a isso, Silva, Lima e Fernandes (2017) salientam que o princípio democrático da roda não é respeitado. Há verticalidade na ação e não possibilita a troca de ideias elencadas pelas crianças, desconsiderando seu repertório cultural e simbólico. Para as autoras, tal fato pode criar apatia nas crianças, uma vez que elas não se sentem incluídas e suas vivências, sentimentos e descobertas deixam de ser valorizados.

Vercelli (2017, p. 475) aponta que o(a) professor(a) deveria aproveitar os dizeres e saberes das crianças e questionar as demais sobre o que elas sabem a respeito do que foi dito pelo colega, ou se já vivenciaram a situação relatada, a fim de que possam refletir a respeito, “[...] possibilitando, por meio da linguagem, que a criança se compreenda e compreenda o discurso do outro”.

De Ângelo (2013) ressalta que os(as) professores(as) têm de estar atentos para que a roda seja um momento de construção e troca dialógica entre os diferentes componentes, evitando-se que se torne um momento mecânico no qual os(as) docentes dão ordens, explicitam

normas e até mesmo aplicam sanções. Além disso, o autor afirma que o momento da roda não pode ser o único espaço de fala dos pequenos, da ampliação do vocabulário e de compartilhamento de ideias.

Silva, Lima e Fernandes (2017) ressaltam que a roda deve apresentar princípios democráticos, relações horizontalizadas, autonomia, liberdade de expressão e de escuta. Portanto, deve ser utilizada como estratégia pedagógica nos espaços-tempos de toda a Educação Básica, em pedagogias participativas e ativas, que se contrapõem à pedagogia tradicional, transmissiva e bancária.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI – BRASIL, 2009) esclarecem que as propostas pedagógicas devem respeitar os seguintes princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2009, p. 16).

No nosso entendimento, são princípios que apontam a ação ativa da criança, possibilitando que ela exerça seu papel democrático, podendo se expressar e criar; para tal, o diálogo deve ser constante e fazer parte da rotina dos(as) pequenos(as) nos momentos da roda de conversa e outros.

O documento *Currículo Integrador da Infância Paulistana* (2015) evidencia que as crianças têm suas infâncias marcadas pelas circunstâncias históricas, sociais, econômicas, culturais, geográficas, políticas, religiosas, raciais, étnicas e de gênero, que imprimem marcas diversas nas formas como elas vivem suas infâncias, e que tudo isso deve ser contemplado desde a Educação Infantil.

Ao considerar bebês e crianças em sua inteireza humana, o Currículo integrador da Infância Paulistana propõe a integração dos espaços coletivos da Educação Infantil e no Ensino Fundamental com a vida que pulsa além dos muros das Unidades Educacionais e com o conhecimento humano que deve ser compartilhado e usufruído por toda a sociedade, incluindo bebês e crianças. (SÃO PAULO, 2015, p. 15).

Ouvir as crianças, interpretar as suas diferentes linguagens e estabelecer relações amorosas e horizontais são elementos cruciais da Educação Infantil, firmando um compromisso com a qualidade e respeitando um diálogo possível entre as culturas adultas com as culturas infantis que se revelam nos enredos das brincadeiras, no uso dos objetos, dos brinquedos, nos

valores partilhados, nos seus interesses, nas interações e formas de resistência àquilo que é imposto pelas professoras e demais adultos.

O currículo da Educação Infantil da cidade de São Paulo (2019), no capítulo que trata das interações, indica a realização de assembleias de crianças, pois os(as) profissionais devem considerar os seus saberes, escutá-las, organizar-se para colocar em andamento as propostas discutidas com os pequenos, levando em conta as considerações, as críticas e as iniciativas infantis.

Ainda sugere aos(as) docentes a atividade como possibilidade de oportunizar às crianças um aprendizado coletivo, de relações colaborativas, de respeito umas com as outras, para manter um olhar crítico sobre as situações, a expor seu ponto de vista, a ouvir a crítica do outro, a refletir coletivamente, a pensar, a esperar a vez de falar, a perceber o ponto de vista do colega.

O documento faz referência a Paulo Freire quando ressalta que a escola é o lugar onde as crianças devem ser estimuladas por boas perguntas, e apresenta algumas delas, a saber: “O que gostaram de fazer hoje?”, “E gostaram por quê?”, “Vamos levar um livro lá fora?”, “Onde podemos nos sentar para ler?” (SÃO PAULO, 2019, p. 77).

Complementa que os(as) docentes, na relação com as crianças, não devem responder às perguntas que elas não fizeram, mas convidá-las a participarem do planejamento de uma atividade ou de um dia inteiro de atividades – e inclusive avaliar o que fazem juntos. Vale ressaltar que em todos os momentos o documento prestigia, além da escuta, o acolhimento às crianças, o afeto como atitude permanente dos(as) professores(as).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC – BRASIL, 2017) para a Educação Infantil aponta seis direitos de aprendizagem que devem ser abarcados pelos(as) professores(as) da primeira infância, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Tomamos, nesse momento, os direitos de participar e se expressar. No que se refere ao primeiro, a BNCC ressalta que as crianças devem participar ativamente com outras crianças e com os adultos da instituição, tanto no planejamento da gestão escolar quanto das atividades da rotina, entre elas, elencamos a roda de conversa.

Quanto ao direito de se expressar, o documento esclarece que a criança deve expressar suas emoções, necessidades, dúvidas, sentimentos e descobertas como sujeito criativo, dialógico e sensível, questionando diferentes opiniões.

Além desses direitos, uma das competências colocadas pelo documento é a argumentação, ou seja, a criança deve aprender a argumentar, pautando-se em dados, fatos e informações fidedignas, a fim de que possa defender diferentes ideias e tomar decisões. O documento aponta que esse objetivo pode ser alcançado por meio das rodas de conversa, que é

explicada pelos(as) autores(as) citados(as) e pela legislação vigente como um momento propício para que a criança possa participar, expressar-se e argumentar como sujeito de direitos, que tem voz, necessidades e vontades próprias.

### 3.2 O CÍRCULO DE CULTURA

Segundo Freire (2003, p. 52), fazer cultura significa aprender a se expressar, é “[...] uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época”. Para ele, a cultura adquire uma conotação antropológica, uma vez que a ação educativa é sempre situada na cultura da criança que chega na escola.

Estamos inseridos(as) em uma sociedade multicultural em que o ser humano precisa ser educado para ouvir as outras pessoas, a prestar atenção às diferenças entre essas pessoas e respeitá-las. O círculo de cultura propõe educadores(as) dispostos(as) a ouvir, a silenciar-se em alguns momentos, criativos e dispostos a aprender com os educandos.

O círculo de cultura surge através dos movimentos populares significativos, encabeçados por Paulo Freire e uma equipe de profissionais que pensavam em uma pedagogia libertadora que permitisse a participação livre e crítica dos educandos. Mas em 1964, com a Ditadura Militar, Freire é expulso do Brasil, porque sua pedagogia era uma afronta aos interesses políticos e econômicos da classe dominante e opressora do país.

No prefácio do livro *Educação como prática da liberdade*, Francisco C. Weffort (FREIRE, 2011, p. 11) explicita:

A visão da liberdade tem nesta pedagogia uma posição de relevo. É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos. É um dos princípios essenciais para a estruturação do círculo de cultura, unidade de ensino que substitui a escola, autoritária por estrutura e tradição. Busca-se no círculo de cultura, peça fundamental no movimento da educação popular, reunir um coordenador a algumas dezenas de homens do povo no trabalho comum pela conquista da linguagem. O coordenador, quase sempre um jovem, sabe que não exerce as funções de “professor” e que o diálogo é condição essencial de sua tarefa, “a de coordenar, jamias influir ou impor”.

O círculo de cultura, segundo Brandão (2017a), é um símbolo que melhor exprime as lembranças das experiências de cultura e de educação popular realizadas, a partir dos anos de 1960, no Brasil e na América Latina. Originam-se da psicoterapia e de trabalhos desenvolvidos em comunidades. O autor afirma que, no final dos anos de 1950 e começo dos anos de 1960,

surtem e se difundem experiências de “trabalhos em grupo”, de “educação centrada no/a aluno/a”, de projetos de pesquisa e de ação social pautados na participação consciente, corresponsável e voluntária dos(das) participantes.

Oriolo (2015, p. 126 *apud* SILVA; LIMA; FERNANDES, 2017, p. 1002) ressalta outras características do círculo, a saber: “[...] tem o centro como organizador e ponto de conexão; não tem ponta, primeiro ou último lugar; todos olham para o centro, veem-se, estabelecem contato, que pode ser de estranhamento, de alteridade, de equidade ou de pertencimento”. A relação das pessoas em grupo parece oferecer maior intimidade, pois gera proximidade e interação, propiciando que os sujeitos participem da constituição de suas subjetividades.

Além disso, os círculos permitem a prática da introspecção, isto é,

A escuta do outro, da experiência alheia, que é passível de ser compartilhada, se por um lado favorece a interiorização, por outro provoca expressões e evocações por meio de ativação e do trabalho da memória, gerando relatos e narrativas que se exteriorizam e se socializam em um processo que cria relações entre interior e exterior e interações entre o eu e os outros. (SILVA; LIMA; FERNANDES, 2017, p. 1003).

As autoras complementam que o círculo permite o diálogo, a conversa, a difusão de ideias e pensamentos, mas também constrangimentos e silenciamento de ideias e pensamentos. Para elas, neste movimento no qual são construídas as subjetividades também se constituem os sujeitos na relação com a experiência coletiva.

Corroboramos com a ideia das autoras de que a disposição circular pode tanto incentivar o diálogo como também ser instrumento de controle e disciplina, uma vez que é possível, “[...] com o olhar e a escuta, acompanhar gestos e expressões, reprimir movimentos, intervir impedindo, e gerar repressão e opressão” (SILVA; LIMA; FERNANDES, 2017, p. 1003).

O círculo de cultura torna possível e real a fala de todos(as) os(as) integrantes e que seus(suas) respectivos(as) animadores(as) se vejam e que quem ensina aprenda ao mesmo tempo. Os círculos vão além daquilo que cada participante apresenta e sabe de modo particular, uma vez que instiga modos de pensar coletivos, favorecendo a elaboração de hipóteses e de novas ideias.

O objetivo do círculo é proporcionar que todos(as) tenham uma vivência participativa pautada no diálogo e no respeito ao outro para que possam refletir de maneira colaborativa sobre os aspectos abordados pelos seus pares. Porém, para que o trabalho seja satisfatório, é necessário que o(a) animador(a) cultural esteja atento(a) a tudo o que os participantes dizem, pois todo discurso vem imbuído de modos de ser, pensar e agir de cada pessoa e da comunidade na qual está inserida.

Segundo Brandão (2017a, p. 70), os fundamentos de um círculo de cultura são:

1. Cada pessoa é uma fonte original e única de uma forma própria de saber, e qualquer que seja a qualidade deste saber, ele possui um valor em si por representar a representação de uma experiência individual de vida e de partilha na vida social;
2. Assim também cada cultura representa um modo de vida e uma forma original e autêntica de ser, de viver, de sentir e de pensar de uma ou de várias comunidades sociais. Cada cultura só se explica de seu interior para fora e os seus componentes “vividos-e-pensados” devem ser o fundamento de qualquer programa de educação ou de transformação social;
3. Ninguém educa ninguém, mas também ninguém se educa sozinho, embora pessoas possam aprender e se instruir em algo por conta própria. As pessoas, como seres humanos, educam-se umas as outras e mutuamente se ensinam-e-aprendem, através de um diálogo mediatizado por mundos de vivência e de cultura entre os seres humanos, grupos e comunidades diferentes, mas nunca desiguais.
4. Alfabetizar-se, educar-se (e nunca: “ser alfabetizado”, “ser educado”) significa algo mais do que apenas aprender a ler crítica e criativamente “o seu próprio mundo”. Significa aprender, a partir de um processo dialógico em que importa mais o próprio acontecer partilhado e participativo do processo do que os conteúdos com que se trabalha, a tomar consciência de si-mesmo (quem de fato e de verdade sou eu? Qual o valor de ser-quem-sou?); tomar consciência do outro (quem são os outros com quem convivo e partilho a vida? Em que situações e posições nós nos relacionamos? E o que isto significa?); e tomar consciência do mundo (o que é o mundo em que vivo? Como ele foi e segue sendo socialmente construído para haver-se tornado assim como é agora? O que nós podemos e devemos fazer para transformá-lo?).

Diante desses quatro fundamentos, Vercelli (2017) entende que a roda de conversa pode ser desenvolvida numa perspectiva do círculo de cultura na Educação Infantil, se a profissional da infância se atentar aos saberes de cada criança, pois estes são adquiridos em diferentes espaços fora da escola e que possuem significados individuais importantes, que poderiam ser trazidos ao centro da discussão.

Cada criança é reprodutora e produtora de cultura. Logo que adentra ao universo escolar, traz uma cultura diferente e aprende a ressignificar as diferentes situações de acordo com suas necessidades. Dessa forma, todos aprendem em comunhão, partilhando ideias e saberes, tendo o diálogo como mote.

Conforme Romão *et al.* (2006, p. 10), o(a) pesquisador(a), no círculo de cultura, assume responsabilidades inerentes

- (i) a de pesquisador cultural prévio da realidade, para aí localizar a(s) unidade(s) epocal(is) e suas respectivas hipóteses geradoras;
- (ii) a de animador epistemológico, que provoca, estimula, enfim anima a todos os elementos do Círculo a exporem o que pensam sobre determinada(s) hipótese(s) geradora(s);
- e (iii) a de treinador de mergulho, que leva o grupo a sair da superfície dos fatos e dos discursos, para, por meio de lições de abismo (rigor

teórico-epistemológico), penetrar nas profundidades da realidade e encontrar os nexos significativos das estruturas e dos processos.

Para Paulo Freire, o conhecimento é resultado das relações homem-mundo, relações de transformação que se aperfeiçoam na problematização crítica dessas relações. Ele compreende o sujeito como “[...] um organismo vivo, personificado num indivíduo, centro de ações e decisões, cujo estatuto é irredutível à totalidade social, embora seus limites temporais e espaciais sejam delineados pelo entorno cultural e social” (BECKER, 2017, p. 152).

Gadotti elucida que o chamado “Método de alfabetização de Paulo Freire” nasceu no interior do Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, sendo que então, no final da década dos anos de 1950, criara os chamados círculos de cultura.

Segundo o próprio Paulo Freire, os círculos de cultura não tinham uma programação feita a priori. A programação vinha de uma consulta aos grupos que estabeleciam os temas a serem debatidos. Cabia aos educadores tratar a temática que o grupo propunha. [...]. Como insistia ele, existe, indiscutivelmente, uma sabedoria popular, um saber popular que se gera na prática social de que o povo participa, mas, às vezes, o que está faltando é uma compreensão mais solidária dos temas que compõem o conjunto desse saber. (GADOTTI, 1996, p. 82).

O Brasil passava por um momento de agitação política devido ao golpe reacionário, civil e militar. Gadotti (2014a) afirma que era uma reação contra uma mudança iminente a partir de um projeto nacional-desenvolvimentista no campo social, político, da educação e da cultura. O autor complementa que o golpe foi configurado por repressões, perseguições, torturas, prisões, demissões. Nessa época, ocorreu perseguição inclusive aos(às) professores(as) de todos os níveis de ensino. Muitos foram os desaparecimentos.

A educação popular foi a mais visada durante a Ditadura Militar, pois ela se configurava numa ameaça ao controle, à subordinação, à educação bancária criticada por Paulo Freire, que num movimento totalmente contrário que evidenciava a voz da cultura popular, que no período era marginalizada.

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, produzida no Chile em 1968, o autor ressalta o ensinamento de que uma educação deve ser construída com os(as) oprimidos(as) e não para os(as) oprimidos(as); para isso é necessário abrir-se ao diálogo. Quanto a isso, Mafra (2017, p. 78, discorre:

Pedagogia do oprimido está dividida em quatro partes. Na primeira, estão expostas as razões que justificam o título da obra e as ideias que corroboram a tese de que apenas os oprimidos, em comunhão, podem se libertar, libertando também os opressores.

Na segunda parte, mostra a tarefa específica da Educação no processo de libertação. É aí que Freire demonstra as diferenças entre o modelo tradicional e reprodutivista representado pela *educação bancária* e a proposta da *educação libertadora* fundada na construção coletiva do conhecimento, na sua relação com a política e no seu potencial transformador por meio da conscientização.

Na terceira parte, Freire trabalha a importância do diálogo como condição necessária à educação como prática da liberdade e apresenta os caminhos pelos quais é possível, a partir da alfabetização, iniciar esse trabalho de transformação. Freire faz aí uma reflexão sobre o seu *Método de Alfabetização*, desenvolvido em suas experiências no Brasil.

Na última parte, o autor explicita os pressupostos teóricos da ação antidialógica e da ação dialógica. Mostra como isso se materializa na prática educativa e aponta caminhos para, a partir de sua avaliação crítica, construir práticas libertadoras no ato pedagógico.

Gadotti (2014b, p. 32-33) relembra que em 1963, com Paulo Freire, em Angicos (RN), nascia um sonho possível, o sonho de construir uma nação com base numa Educação emancipadora. Mais do que um projeto de alfabetização, tratava-se de um projeto de nação. Paulo Freire alfabetizou 300 trabalhadores rurais em 40 horas, na pequena cidade de Angicos, e esse feito trouxe a ele ainda mais notoriedade, sendo convidado pelo presidente da época, João Goulart, para liderar o Programa Nacional de Alfabetização (PNA).

O Programa criado em 21/01/1964, pelo Decreto nº 53.465, foi extinto em 14/04/1964 por meio do Decreto nº 53.886, um dia antes da posse do então presidente Castelo Branco.

O círculo de cultura traz para o campo de uma educação popular de vocação transformadora de pessoas e de sociedades algo das iniciativas práticas grupais de uso comunitário, escolar ou pedagógico. A partir da crítica de Paulo Freire a respeito do que ele denominou círculo de cultura dispõe as pessoas ao redor de uma “roda de pessoas”, em que visivelmente ninguém ocupa um lugar proeminente. O professor que sabe e ensina quem não sabe e aprende aparece como o monitor, o coordenador de um diálogo entre pessoas a quem se propõe construir juntas o saber solidário a partir do qual cada um ensina e aprende [...]. (BRANDÃO, 2017a, p. 69).

Paulo Freire procurava um sentido entre o que as pessoas haviam vivido e seus conhecimentos adquiridos ao longo de suas experiências. Segundo ele mesmo, “É importante enfatizar que o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo” (FREIRE, 2005, p. 56).

Para Freire, as palavras geradoras fundam um universo significativo temático, um tema gerador. E as palavras são colhidas nas conversas formais e informais, necessitando uma capacidade especial de pesquisador e de educador que sabe que não sabe e, por isso, ouve e nutre a curiosidade epistemológica, diferindo do educador bancário alienado porque saturado de si em excesso. Há nessa escuta um aprendizado e uma opção política de se



deixar surpreender pela vida e pelas experiências humanas, sobretudo aquelas que reincidentem das dores, reiteradas pelas falas, que emergem nos discursos. (BRANDÃO, 2017b, p. 389).

Segundo Freire (2005, p. 29), “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. Essa máxima evidencia a importância da união, da escuta e do diálogo entre as pessoas pela generosidade e humildade, pois a educação é um ato de amor.

De Ângelo (2006), a partir de estudos freirianos, destaca a possibilidade e os desafios da reinvenção de práticas pedagógicas que coloquem em xeque determinadas posturas e identidades antidialógicas que se consolidaram ao longo dos tempos.

O círculo de cultura – no método Paulo Freire – revive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematizando-o, compreendendo-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, reelaboram o mundo e ao reconstruí-lo, apercebem-se de que, embora construído também por eles, esse mundo não é verdadeiramente para eles. Humanizado por eles, esse mundo não os humaniza. As mãos que o fazem, não são as que o dominam. Destinado a liberá-los como sujeitos, escraviza-os como objetos.

Vercelli (2017) aponta que não se pode deixar de escutar as crianças; elas têm muito a nos ensinar, têm fome de saber, de entender os porquês da vida e do que ocorre no seu entorno. Cabe ao(à) educador(a) desenvolver uma observação atenta, o diálogo e a escuta das crianças, para que levantem hipóteses, contribuam com os assuntos abordados pelas demais crianças e, em todo esse processo, o(a) professor(a) instigará pela busca de novos conhecimentos a fim de que elas ampliem sua visão de mundo.

Diante do exposto, apresentamos o modo como a pesquisadora Renata Fernandes Borrozzino Marques (2018) desenvolveu os círculos de cultura com crianças de 5 anos de idade, em uma pré-escola municipal de Santo André (SP), no trabalho intitulado *Os círculos de cultura na Educação Infantil: construindo uma prática pedagógica dialógica*.

Apesar desta pesquisa estar disponível para leitura no IbiCT e ter sido publicado como artigo em coautoria com sua orientadora Marta Regina Paulo da Silva (SILVA; MARQUES, 2019), sentimos necessidade de apresentar os encontros realizados pela pesquisadora a fim de que o(a) leitor(a) se atente da forma como ela conduziu os círculos de cultura com crianças pequenas. Lembramos que há outras formas de elaboração dos círculos com diferentes temáticas e/ou palavras geradoras que, necessariamente, têm de estar vinculadas ao contexto das crianças.

O objetivo central foi construir uma prática pedagógica dialógica que se contrapõe à prática antidialógica e escolarizante, uma vez que, segundo a pesquisadora, a educação brasileira é adultocêntrica; logo, há o silenciamento da voz da criança. Paulo Freire foi o referencial teórico central, porém a autora fez uma interlocução com pesquisadores da área da infância, tais como: Sônia Kramer, Adilson de Ângelo, Marta Regina Paulo da Silva e Daniela Finco.

A pesquisa-intervenção ocorreu por meio dos círculos de cultura e, como tema gerador dos encontros, a pesquisadora pautou-se nas relações de gênero. A escolha se pautou em observações das crianças num determinado período em que entenderam a importância desse tema para a turma.

Silva e Marques (2019, p. 14) ressaltam que a cor é um dos atributos definido para homens e mulheres, sendo este determinante no grupo de crianças com as quais a pesquisa foi realizada e que o estereótipo referente à cor já estava naturalizado para a maioria delas, portanto, “[...] expressões como ‘Eca’, ‘Oxe’, ao ver alguma imagem ou escutar falas de que meninos gostam de rosa, era comum entre muitas delas [...]”.

Marques (2018) realizou cinco círculos de cultura diversificando as atividades de cada um deles. No primeiro encontro, a pesquisadora levou duas figuras pertencentes a uma reportagem intitulada “Rosa ou Azul: o mundo infantil limitado por cores”, representativa de dois quartos, um todo rosa e outro todo azul; na sequência, leu o livro *Meninos gostam de azul e meninas gostam de rosa. Ou não?*, de Nivea Salgado. A partir das imagens e da leitura, ouviu os comentários que surgiram e relatou as reações das crianças.

Silva e Marques (2019) apontam que, durante os diálogos que ocorriam nos círculos quanto à atividade mencionada, verificaram a transgressão cometida por algumas crianças no que se referia às questões de gênero. Relatam que um garoto que apresentava muita resistência em usar a cor rosa nas suas atividades, por ser cor de meninas, em um dos círculos mencionou que gostaria que o quarto dele fosse “de todas as cores”, inclusive o rosa.

No segundo encontro, entregou para as crianças uma tirinha de jornal do Laerte cujo tema versava sobre o futebol. A pesquisadora deu um tempo para que as crianças a observassem e depois fez questionamento sobre o que entenderam da tirinha e ouviu as crianças que se manifestaram. No mesmo encontro, convidou as crianças a participarem de um jogo de futebol e para isso dividiu-as em quatro times, distribuindo coletes com cores específicas, porém neutras, apenas para melhor identificação de cada equipe. Para surpresa da pesquisadora, porque antes não agiam assim, todos brincaram sem problemas e ela não se prendeu às regras porque o propósito era observar como se relacionariam em times mistos. Após a brincadeira, as

crianças ficaram bem eufóricas no diálogo desenvolvido sobre a tirinha e também a respeito do futebol, que mal controlavam seus corpos, mostrando que precisavam deles para expressarem o que sentiam.

No terceiro encontro, as crianças receberam a comanda para se dividirem em grupos compostos por quatro ou cinco crianças, pois iriam desenhar após o diálogo. No diálogo, a professora perguntou sobre a profissão do pai e da mãe delas. Após esse momento, ela solicitou que desenhassem uma profissão, e as crianças representaram, por meio de ilustrações, as profissões de cada genitor. Quando terminaram, a pesquisadora perguntou às crianças se era para colar o desenho do lado que estava escrito “*homens*” ou onde estava “*mulheres*”. Como a maioria havia desenhado duas profissões, as ilustrações preencheram o meio da lousa.

No quarto encontro, a pesquisadora apresentou às crianças algumas figuras com profissões que, na nossa sociedade, são consideradas de “homem” ou de “mulher”, levando para o círculo de cultura.

No quinto encontro, a pesquisadora apresentou o vídeo *Para as meninas da futura engenharia*, propaganda da *Goldie Box e Beastie Boys*. Após o filme, as crianças dialogaram sobre suas impressões. A pesquisadora ressalta que a professora da sala deixou claro a todo momento que discordava da postura da pesquisadora, pois ela dava muita abertura para as crianças falarem, chegando a mencionar que “as crianças devem aprender qual é o lugar delas”. Com relação a isso, Marques (2018), por meio do estudo, concluiu que a leitura de mundo realizada pelas crianças está pautada em suas vivências cotidianas, que,

[...] por meio de um movimento dinâmico se apropriam, confrontam e ressignificam a cultura. No que se refere às questões de gênero, reproduzem valores machistas ao mesmo tempo em que borram suas fronteiras revelando que para elas o binômio masculino e feminino ainda não se apresenta tão dicotomizado [...].

No decorrer dos círculos de cultura, as crianças tiveram a oportunidade de compartilhar seus pensamentos, suas vontades, curiosidades, desejos, sendo que professoras e crianças, juntos, tiveram a possibilidade de construir novos saberes e valores e, ao mesmo tempo, desconstruir crenças. Houve respeito e ajuda mútua entre as crianças, silêncio quando algumas falavam muito baixo, além de conflitos necessários para que se aprenda no coletivo (SILVA; MARQUES, 2019).

As autoras ressaltam que, por meio dos círculos, foi possível observar como meninos e meninas constroem e reconstróem o que vivenciam entre eles(as) nos diferentes meios sociais

aos quais pertencem. Tiveram a possibilidade de expressar suas visões de mundo referentes às questões de gênero e possibilidade de repensá-las.

Marques (2018) aponta que, ao trabalhar círculo de cultura com as crianças, deve haver, por parte do(a) professor(a), preparo para o diálogo, pois não se trata de uma mera conversa. Assim, a temática a ser abordada deve ser apreendida pelo(a) docente antes do início do círculo e tem de partir do grupo, como ocorreu no caso da pesquisa realizada pela autora.

Segundo ela, os diálogos das crianças tinham vida, pois revelavam suas leituras de mundo, de suas vivências do dia a dia; portanto, Marques avalia que é possível desenvolver círculos de cultura na Educação Infantil.

Apresentamos na seção a seguir, no item 4.3 (passo a passo da pesquisa), nossas observações das rodas de conversa realizadas por uma professora de Educação Infantil.

## **4 A RODA DE CONVERSA EM DIÁLOGO COM O CÍRCULO DE CULTURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA**

Se eu pudesse, transformava criança em verbo. E saía criançando “tudin” por aí. Imagina só? Ou melhor, o que mais você conseguiria fazer seria imaginar... Uma vez criançando, um monte de “era uma vez”. Seu pensamento feito panela de pipoca, a estourar um “zilhão de ideias. Todas possíveis. Sabia que pra uma ideia criançada, não existe o impossível?  
Por que não é verbo se criança é movimento?  
Pra cada problema, criançaria uma solução. Pra cada descuido, crianço um afago. Pra cada desinteresse, criancei uma investigação.  
Se eu pudesse, me transformava em uma Criançadora. Tipo profissão mesmo, saca? Graduação em Criançaria.  
Criançar tem a ver com explorar, experimentar, inventar. Brincar a vida.  
(BOFF, 2017, p. 24).

Nesta seção objetivamos fundamentar a metodologia utilizada na pesquisa; apresentar a Emei, universo da pesquisa, a professora participante e as rodas de conversa desenvolvidas por ela, e as análises evidenciando em que aspectos elas dialogam com o círculo de cultura. Por fim, apresentamos uma proposta de intervenção a qual será realizada quando as escolas retornarem suas atividades.

### **4.1 OS PROBLEMAS, A HIPÓTESE E OS OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO**

O objeto da presente pesquisa é a roda de conversa em diálogo com o círculo de cultura na Educação Infantil. Este estudo foi motivado a partir do seguinte problema: Como uma professora da turma do Infantil I, que leciona para crianças de 4 anos desenvolve a atividade de roda de conversa em sua prática cotidiana? As rodas de conversa dialogam com os círculos de cultura?

Entendemos que as crianças pequenas podem oferecer contribuições para a construção de uma educação dialógica que favoreça o exercício da cidadania. Assim, partimos da hipótese de que é possível desenvolver rodas de conversa que dialoguem com os círculos de cultura com as crianças, desde que a professora esteja aberta ao diálogo, à escuta e respeite os saberes dos pequenos.

O objetivo geral é analisar se a prática pedagógica da professora, no que se refere à roda de conversa, dialoga com os círculos de cultura. Como objetivos específicos, elencamos os seguintes: verificar como uma professora da turma do Infantil I, que leciona para crianças de 4 anos, desenvolve a atividade de roda de conversa em sua prática cotidiana; identificar as

temáticas trazidas pelos pequenos nessa atividade e se elas são desenvolvidas pela professora; identificar se há ou não a participação de todas as crianças; verificar a conduta da professora nesse sentido.

Como proposta de intervenção, buscamos, junto com a professora, planejar círculos de cultura e desenvolvê-los com as crianças, porém tal atividade será possível assim que as escolas retornarem suas atividades.

## 4.2 A METODOLOGIA

A pesquisa apresentada é de cunho qualitativo do tipo intervenção, e o instrumento de coleta de dados ocorreu por meio de observação e áudio-gravação das falas das crianças nos Círculos de Cultura e posterior diálogo com a professora. Segundo Lüdke e André (2011) a pesquisa qualitativa possibilita que o pesquisador participe mais efetivamente, quando observa o ambiente e a situação observada mais de perto. Na obra *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas* (LÜDKE; ANDRÉ, 2011), as pesquisadoras, dialogando com os escritos do livro *A pesquisa qualitativa em educação*, de Bogdan e Biklen (1982 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 2011) apresentam e discutem o conceito de pesquisa qualitativa a partir de cinco características básicas desse tipo de pesquisa:

1. A abordagem qualitativa entende que o pesquisador é o instrumento e o ambiente é a fonte direta dos dados. Segundo os autores, essa abordagem permite um contato próximo e direto com o ambiente, universo da pesquisa, e com os sujeitos que estão sendo analisados. O contato diário com o maior número de situações a serem investigadas torna o trabalho intensivo e deve acontecer sem a manipulação intencional do pesquisador. Essa abordagem também é conhecida por estudo “naturalístico”. Nesse sentido, entendemos que tudo acontece em um ambiente natural dentro de um determinado contexto, e envolve pessoas, ações, palavras, e tudo mais que se manifestar.

2. Os dados coletados descrevem pessoas, situações, acontecimentos, transcrições, fotografias, desenhos e síntese de documentos, portanto nomeados *descritivos*. As citações aparecem para subsidiar uma afirmação ou esclarecer ponto de vista. Nessa abordagem, os dados que representem a realidade de um determinado universo pesquisado servirão como parte importante para analisar o problema levantado na pesquisa. A observação e o registro da mesma devem ocorrer de forma sistemática.

3. Ao desenvolver a pesquisa, a pesquisadora deve se preocupar mais com o processo do que com o produto, verificando como o problema aparece no cotidiano da unidade escolar.

É importante perceber como o problema aparece no dia a dia da escola, nas interações e nas atividades. Os autores ressaltam que normalmente a complexidade do dia a dia escolar é apresentada e analisada pelas pesquisas qualitativas.

4. A escuta deve ser propiciada aos pesquisados, tentando capturar o significado que dão às coisas e à sua vida, considerando diferentes pontos de vista e, se for o caso, discutir com os participantes a respeito das percepções levantadas. Normalmente, os diferentes pontos de vista dos pesquisados aparecem com mais potência nos estudos qualitativos por conta da proximidade, mas em nenhum momento as percepções do pesquisador devem interferir nos depoimentos. Ao pesquisador cabe, portanto, discutir os pontos de vista, checar informações, confrontar ideias com outros pesquisadores para confirmar hipóteses ou refutá-las.

5. Na pesquisa qualitativa, o pesquisador não deve se preocupar em buscar evidências que comprovem hipóteses antes do início dos estudos; a partir da inspeção dos dados, as abstrações se formam ou se consolidam. Segundo Bogdan e Biklen (1982 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 2011), a pesquisa qualitativa ou naturalística pode se configurar em um estudo de caso ou numa pesquisa etnográfica, e ambas vêm sendo muito desenvolvidas no âmbito educacional. Inicialmente, as pesquisas começam com questões e focos de interesse maiores, mas, conforme se desenvolve o estudo, eles vão se tornando mais diretos e específicos.

No que se refere à observação, Lüdke e André ressaltam que os pesquisadores enxergam para “ver” aquilo que conversa e condiz com a bagagem cultural de cada um, que tem a ver com a história pessoal. Segundo elas, deve-se manter o foco naquilo que decidimos observar, sem que desviemos do que realmente será importante para a nossa observação. A observação deve ser rigorosa e sistemática, com um planejamento cuidadoso e uma preparação da pesquisadora.

O(A) pesquisador(a) deve ter em mente “como” irá observar e “o quê” será importante ser observado, selecionando inicialmente o objeto de estudo, delimitando qual vai ser o foco de sua investigação, sua configuração espaço-temporal, o tempo de suas observações etc. Deve prever que pode haver imprevistos, mesmo assim sem perder o foco inicial.

As autoras citam Patton (1980 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 2011), para ressaltar a importância de o(a) pesquisador(a) fazer registros descritivos, separar detalhes relevantes, organizar suas anotações e utilizar métodos rigorosos para a validação de suas observações. Também é preciso ressaltar a importância de um preparo mental para que o(a) pesquisador(a) não se disperse e se concentre no seu objeto de análise para uma coleta de dados satisfatória e em tempo hábil e preestabelecido.

Segundo as autoras, a observação direta permite que o(a) pesquisador(a) se aproxime mais da “perspectiva dos sujeitos”, do significado que eles atribuem ao espaço que ocupam e às suas ações no mundo; além disso, permite que perceba novos aspectos do problema levantado.

Complementam afirmando que a observação direta pode ser negativa por possibilitar a alteração no comportamento das pessoas, como se durante a observação os sujeitos não agissem de maneira tão natural; além disso, esse método se baseia muito no olhar da pessoa que observa, influenciando na coleta, provocando uma visão distorcida do fenômeno ou ainda não representando fielmente a realidade.

O(A) pesquisador(a) decidirá se deixará explícito ou não o seu papel e propósito de estudo, podendo deixar claro o que pretende com a explicação, ou até mesmo não dar nenhuma explicação ou revelação. Buford Junker (1971 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 2011) situa que o(a) pesquisador(a) pode ser um “participante total”, quando se insere no grupo ou na situação; “participante como observador”, em que a pesquisadora deixa parcialmente claro o que deseja com sua pesquisa; ou “observador como participante”, nesse modelo a pesquisadora deixa claro aos pesquisados desde o início o que pretende dos mesmos, assim terá acesso às informações confidenciais e com isso o grupo dará permissão do que poderá se tornar público; finalmente, “observador total” em que a pesquisadora observa um determinado grupo, mas não será observada, ficará por detrás de uma parede espelhada ou observará sem ter nenhum contato interpessoal e necessita também obter autorização para ter acesso às informações, sempre respeitando a ética.

A respeito do conteúdo das observações, as autoras afirmam que o(a) pesquisador(a) deve ter em mente seus propósitos para que não desvie do foco de interesse e anote os aspectos necessários, informações relevantes para análise do problema levantado.

Patton (1980) e Bogdan e Biklen (1982) (*apud* LÜDKE; ANDRÉ, 2011) apresentam várias sugestões do que é importante ter nas anotações de campo, envolvendo uma parte descritiva e outra mais reflexiva. A parte descritiva compreende um registro detalhado do que ocorre em campo, como a descrição dos sujeitos, de como se apresenta a aparência física, maneirismos, modos de falar e de se vestir, aspectos que distinguem uns dos outros. A reconstrução de diálogos, com as conversas e depoimentos dos sujeitos devem ser registrados, sendo que as citações são úteis para analisar e interpretar os dados. A descrição de locais aparece para descrever o ambiente em que se deu a pesquisa, o espaço físico e mobiliário, lousa, cartazes, painéis e materiais pedagógicos oferecidos. A descrição das atividades consiste em descrever as atividades gerais, o comportamento das pessoas e



registrar a sequência em que esses ocorrem e os comportamentos do observador que possibilita incluir nas suas anotações as suas atitudes, ações e conversas com os sujeitos pesquisados.

Lüdke e André (2011) ainda evidenciam que a parte reflexiva também é importante e compreende as observações pessoais do pesquisador, como problemas, ideias, impressões, dúvidas, preconceções. Essas reflexões são analíticas quando se referem ao que está sendo aprendido e as relações permitidas em um ambiente. As reflexões metodológicas são os procedimentos e estratégias metodológicas, “*design*” do estudo, problemas encontrados na obtenção de dados e a forma de resolvê-los. Afirmam que os dilemas éticos e conflitos são as questões relacionadas aos conflitos entre responsabilidade profissional da pesquisadora e compromisso com os sujeitos. Vale ressaltar se ocorreram mudanças na perspectiva da pesquisadora, através das anotações de expectativas, como foi sua evolução durante o estudo e esclarecimentos necessários quanto aos aspectos que não ficaram claros ou elementos que necessitem de maior exploração.

O registro das observações pode ser feito a partir das anotações escritas do material transcrito, das gravações feitas pelo(a) pesquisador(a), também a partir de fotografias, filmes, slides. Para se fazer o registro, cada pesquisador(a) deve analisar a situação específica de observação, porém Lüdke e André (2011) afirmam que é interessante indicar o dia, o horário, o local e o período de duração da observação.

No que se refere à análise documental, Lüdke e André (2011) ressaltam que ela é uma técnica valiosa de abordagem qualitativa, pois descortina aspectos novos de um problema. Para as autoras, utilizar documentos enriquece a pesquisa por serem estáveis e ricos de informações dentro de um contexto, podendo fundamentar afirmações do(a) pesquisador(a), além de representarem uma fonte natural de informação, complementando as outras técnicas de coleta.

É necessário analisar quais documentos serão utilizados, a partir do propósito, das ideias ou das hipóteses, porque, segundo Krippendorff (1980 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 2011), ao analisar os materiais, o(a) pesquisador(a) faz inferência dos dados para o seu contexto e utilizará conhecimento experiencial envolvendo sensações, impressões e intuições, bem como optando por qual enfoque dará para interpretar os dados, seja políticos, psicológicos, literários, éticos, entre outros.

Utilizamos fotografias que foram compartilhadas com as crianças, pois, segundo Kramer (2007, p. 12), “[...] é também um vigoroso e potente instrumento de resguardar a

memória e de constituir a subjetividade, por permitir que crianças e jovens possam se ver, ver o outro e a situação em que vivem”.

### 4.3 A EMEI, UNIVERSO DA PESQUISA

Os dados a seguir foram retirados do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Municipal de Educação Infantil (Emei).

A Emei está situada na Zona Leste da cidade de São Paulo, pertence à Diretoria Regional de Educação da Penha, atendendo em sua maioria a comunidade pertencente à Cohab I. Desde a sua criação até os dias atuais, a escola funciona em três turnos para as professoras, sendo dois com as crianças.

A escola atende atualmente 189 crianças, sendo distribuídas nas turmas do Infantil I (4 anos) e do Infantil II (5 anos), a saber:

Quadro 1 – Relação de crianças por turma

<b>Turma</b>	<b>Crianças</b>
5A	31
5B	33
5C	38
6A	30
6B	32
6C	25

Fonte: Repositório estatístico de 2019.

O primeiro turno compreende o horário das 7h às 13h e o segundo turno acontece das 13h às 19h, para as crianças. Para as professoras, são três turnos de trabalho: 7h às 11h; 11h às 15h ou 15h às 19h; a partir da opção da Jornada (JBD ou JEIF), complementam suas horas em atividades fora da sala de aula.

Cada turma possui duas professoras, sendo no total oito professoras; duas acumulam cargos na mesma unidade. Quanto à formação, todas são pedagogas, três professoras não possuem especialização *lato sensu*, cinco delas possuem especialização em Psicopedagogia, uma professora em História da Arte, outra em Múltiplas Linguagens na Educação Infantil.

Quadro 2 – Representativo das professoras da unidade escolar

<b>Cargo/Função</b>	<b>Formação inicial</b>	<b>Especialização</b>	<b>Tempo na U.E. (anos)</b>	<b>Tempo na PMSP (anos)</b>
Professora 1	Pedagogia	Psicopedagogia História da Arte	4	10
Professora 2	Pedagogia	-	17	18
Professora 3	Pedagogia	Psicopedagogia	12	17
Professora 4	Pedagogia	Psicopedagogia Múltiplas Linguagens na Educação Infantil	4	7
Professora 5	Pedagogia	Psicopedagogia	3	6
Professora 6	Pedagogia	Psicopedagogia	6	16
Professora 7	Pedagogia	-	10	22
Professora 8	Pedagogia	-	21	27

Fonte: Projeto Político-Pedagógico (PPP), 2019.

A escola possui três professoras em “módulo”, cada uma atende em um turno e cabe a essas profissionais substituírem eventuais faltas das professoras regentes; também auxiliarem no parque, observarem as crianças nos momentos de entrada e saída, para auxiliar na dinâmica das refeições e ainda para ficar com a turma no intervalo das professoras.

Quadro 3 – Representativo das professoras em módulo

<b>Cargo/Função</b>	<b>Formação inicial</b>	<b>Especialização</b>	<b>Tempo na U.E.</b>	<b>Tempo na PMSP</b>
Módulo 1	Pedagogia	Psicopedagogia Ludopedagogia	4 anos	5 anos
Módulo 2	Pedagogia	Educação Infantil	1 ano	11 anos
Módulo 3	Pedagogia	-	2 meses	2 meses

Fonte: Projeto Político-Pedagógico (PPP), 2019.

A escola possui duas professoras que estão temporariamente afastadas de sala de aula, ou seja, estão readaptadas. Elas desenvolvem um papel colaborativo dentro da U.E., tendo um rol de atividades compatíveis que não afete ou comprometa ainda mais a saúde. Normalmente contribuem com apoio ao administrativo ou pedagógico.

Quadro 4 – Representativo das professoras temporariamente readaptadas

<b>Cargo/Função</b>	<b>Motivo da readaptação</b>	<b>Formação inicial</b>	<b>Especialização</b>	<b>Tempo na U.E.</b>	<b>Tempo na PMSP</b>
P.R 1	Problema vocal	Letras	Gestão escolar	3 anos	5 anos
P.R 2	Problema auditivo	Pedagogia	Psicopedagogia	5 anos	16 anos

Fonte: Projeto Político-Pedagógico (PPP), 2019.

Na equipe de funcionários da escola há os auxiliares técnicos de educação (ATE) e as agentes de apoio, ambos auxiliam no atendimento às crianças, observando os corredores e os espaços internos e externos da escola, durante o período em que as crianças estão em sala de aula. Também auxiliam na distribuição das refeições, nos momentos de higiene, bem como nos momentos de recreação.

Quadro 5 – Representativo dos agentes de apoio

<b>Cargo/Função</b>	<b>Escolaridade</b>	<b>Tempo na U.E. (anos)</b>	<b>Tempo na PMSP (anos)</b>
AGE 1	Ensino Fundamental I	16 anos	28
AGE2	Ensino Médio	3 anos	17
AGE3	Ensino Médio	5 anos	16
AGE4	Ensino Médio	10 anos	15

Fonte: Projeto Político-Pedagógico (PPP), 2019.

Na Emei há um ATE que trabalha na secretaria da escola, atendendo as famílias e cuidando da documentação das crianças, o outro que acompanha as crianças nos momentos de entrada e saída, além de auxiliar na hora em que as crianças estão no parque, e no intervalo das professoras (caso não tenha a professora em módulo).

Quadro 6 – Representativo dos auxiliares técnicos em educação

<b>Cargo/Função</b>	<b>Escolaridade</b>	<b>Tempo na U.E. (anos)</b>	<b>Tempo na PMSP (anos)</b>
ATE1	Ensino Médio	7	11 anos
ATE2	Ensino Superior	8	11 anos

Fonte: Projeto Político-Pedagógico (PPP), 2019.

A Emei possui três salas de aula, sala da direção, secretaria, sala dos professores, sala da coordenação pedagógica, brinquedoteca, refeitório, cozinha, despensa, lavanderia com chuveiro e outro banheiro, sala multimídia, dois banheiros infantis e dois para os adultos. O espaço interno da escola é composto por três salas de aula denominadas por cores (sala azul, sala verde e sala amarela), em função da pintura das paredes.

As salas de aula comportam em média 30 a 35 crianças, possuem mesas e cadeiras do tamanho ideal para as crianças, armários projetados, ventiladores, janelas com vidraças, grades, e são devidamente iluminadas, prateleiras com brinquedos e jogos de encaixe, espelho, rádio, lousa na altura da criança.

Quadro 7 – Representativo das dependências da escola

<b>Dependências da Emei</b>	<b>Quantidade</b>
Secretaria	1
Sala dos professores	1
Diretoria	1
Sala da CP	1
Salas de aula	3
Sanitários para crianças	2
Sanitários para os adultos	2
Pátio interno	1
Cozinha	1
Despensa	1
Refeitório	1
Brinquedoteca	1
Parede de azulejos	1
Parque coberto	1
Espaço externo (corredor)	1
Estacionamento	1
Refeitório para funcionários	1
Sala de multimídias	1
Lavanderia	1

Fonte: Projeto Político-Pedagógico (PPP), 2019.

Imagem 1 – Sala amarela



Fonte: acervo da pesquisadora.

Imagem 2 – Sala verde



Fonte: acervo da pesquisadora.

Imagem 3 – Sala azul



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Imagem 4 – Sala das professoras



Fonte: acervo da pesquisadora.



Imagem 5 – Sala da coordenadora pedagógica



Fonte: acervo da pesquisadora.

Imagem 6 – Secretaria



Fonte: arquivo da pesquisadora.



Imagem 7 – Brinquedoteca I



Fonte: acervo da professora.

Imagem 8 – Brinquedoteca II



Fonte: acervo da pesquisadora.

Imagem 9 – Parede de azulejo



Fonte arquivo da pesquisadora.

Imagem 10 – Refeitório



Fonte: acervo da professora.

O refeitório é espaçoso, bem iluminado e ventilado, as mesas e cadeiras ficam disponibilizadas em forma de U na hora das refeições, agrupando as crianças de todas as turmas. Possui uma cuba onde são dispostos os alimentos e cada criança se serve sozinha com orientação e auxílio das funcionárias e dos funcionários. As cozinheiras, da empresa terceirizada, preparam pratos decorativos, a fim de incentivar as crianças a se alimentarem de maneira saudável.

São disponibilizados 30 minutos para cada refeição. Dentro desse tempo, com a mediação da professora, a criança tem autonomia para escolher quando quer ir ao refeitório e o que irá comer e beber, de acordo com o cardápio preestabelecido para cada refeição.

As agentes escolares e os ATEs e professoras em módulo auxiliam e estimulam as crianças a comer, a não desperdiçar, a cuidar da higiene antes e pós-lanche, incluindo orientação nos momentos das escovações dos dentes.

A equipe que cuida da limpeza, que é terceirizada, pertence à empresa Califórnia, que disponibiliza três funcionárias que estão diariamente na Emei para garantir a limpeza de todos os ambientes internos e externos.

As professoras utilizam os espaços a partir de uma linha de tempo construída no início do ano, porém no decorrer do ano letivo fazem as adequações ou alterações necessárias na mesma, desde que garantam a utilização de todos os espaços disponíveis da escola.

O espaço externo é composto por dois parques, sendo um ao ar livre e outro coberto. No primeiro há casinhas de madeira, trepa-trepa, gira-gira, balanças e gangorras de ferro e de madeira. Uma parte é gramada e outra é de terra. Também possui muitas árvores frutíferas, como amoreira, jabuticabeira, limoeiro, abacateiro, goiabeira, cajueiro, entre outras.

Em toda a extensão do corredor externo há desenhos de amarelinhas no chão. Também há materiais de longo alcance para que as crianças possam brincar nesse espaço. Todas as três salas de aula têm saída para o corredor interno e para o externo.

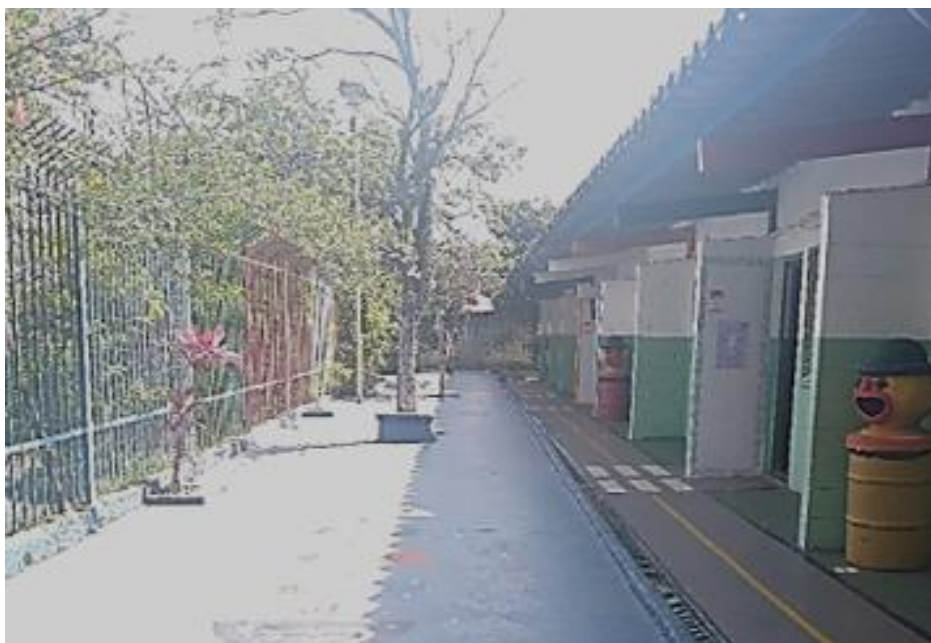
Imagem 11 – Parque ao ar livre



Fonte: acervo da pesquisadora.



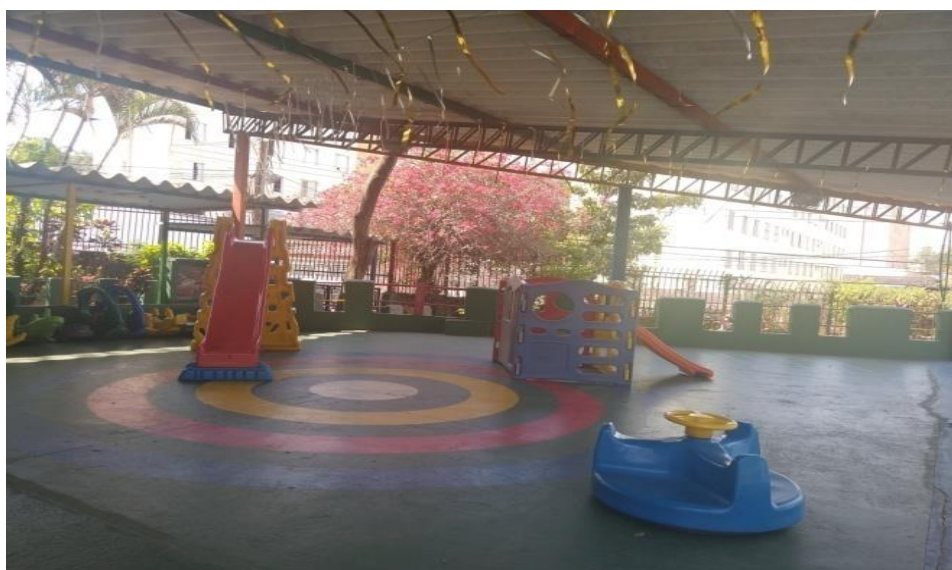
Imagem 12 – Corredor externo



Fonte: acervo da pesquisadora.

No parque coberto há escorregador, gira-gira, casa de brinquedo, balanço de peixinhos e cavalinhos, bambolês, cordas, rolos de papelão, pinos de boliche, cesto de bola ao cesto e bolas. Nesse espaço, as professoras podem movimentar os brinquedos e utilizar o espaço para recreações em um lugar coberto, preservando as crianças das intempéries do tempo. Na linha do tempo todos os espaços são contemplados, ficando a critério da professora e dos combinados com a turma o que será explorado em cada um.

Imagem 13 – Parque coberto



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Imagem 14 – Lateral do parque coberto



Fonte: acervo da pesquisadora.

#### **4.4 O PASSO A PASSO DA PESQUISA**

Escrevo este tópico e o próximo na primeira pessoa, uma vez que estive em contato direto com a professora participante da pesquisa. No ano de 2019, eu estava como professora readaptada na Escola Municipal de Educação Infantil (Emei); dessa forma, diariamente, auxiliava as professoras.

Na oportunidade, perguntei à professora da turma do Infantil I se aceitaria fazer parte da presente pesquisa, e a partir do seu aceite conversamos com os pais das crianças para explicar a pesquisa e para pedir permissão de participação e de uso de imagem de seus(suas) filhos(as). Após concordarem, assinaram os Termos de Livre Consentimento de participação e de imagem.

Vale lembrar que, ao fazer pesquisa com crianças, não basta somente a autorização dos adultos, as crianças têm de querer participar. Em função disso, antes do início da investigação, fiz uma roda com elas e expliquei a pesquisa e por que estaria mais próxima da turma durante o ano letivo.

Depois de tudo acertado, escolhi alguns dias para acompanhar e registrar a rotina escolar da professora que leciona na turma do Infantil I. O critério de escolha dessa docente se deu pelas atividades diferenciadas que ela realizava, inclusive pelas rodas de conversa que desenvolvia.

#### 4.4.1 Observação 1 – 25 de março de 2019 – Tinta de amora

Imagem 15 – Amoreira



Fonte: arquivo da pesquisadora.

Nesse dia, as crianças estavam no parque, local onde há muitas árvores frutíferas; entre elas, uma “amoreira”, à época, carregada de frutas, fato este que chamou a atenção das crianças. A professora e eu percebemos que os(as) pequenos(as) começaram a pegar as amoras e colocar em potinhos e, em seguida, brincaram de fazer “torta de amoras”. Logo perceberam a coloração avermelhada nos dedos.

As crianças estavam bem envolvidas na brincadeira e diziam que parecia tinta, porque manchava as mãos, e assim ficaram entretidas na brincadeira com as amoras.

No retorno para a sala, a professora normalmente faz a roda e, dessa vez, ela propôs que fizessem tinta com as amoras caídas no chão e que ela levava para o desafio lançado. As crianças pintaram no papel *craft* com o suco das amoras.

Após a pintura, a professora perguntou o que tinham achado da atividade, e surgiram os comentários:

Maria: Quando fica no sol o desenho fica mais escuro, quase preto.

Nathan: Quando a gente pinta e olha, fica um pouco duro.

Julia H: Quando aperta a frutinha o desenho fica mais escuro.

Bianca: Essa tinta gruda no dedo, e fica molhado.

Brayan: A mão na tinta fica rosa ou vermelha, porque a rosa é rosa ou vermelha, por isso.

Julia B: A gelatina também fica escura no pote e fora fica rosa. Será que a gelatina é de amora?

Valentina: Eu peguei amora e a Bianca ia batendo. A gente fez torta e depois virou tinta.

Giovanna: A tinta estava gostosa porque tinha gosto gostoso de amora.

Registrei os comentários e as observações das crianças a partir do que experienciaram, encantados com as descobertas relativas às amoras e à tinta expelida por elas. É interessante ver como cada criança se maravilha com cada descoberta.

#### 4.4.2 Observação 2 – 03 de abril de 2019 – A viagem da gotinha

A professora observava as crianças enquanto brincavam na área externa das salas de aula. Nesse momento, Isaque olhou para o céu e observou uma nuvem e disse que parecia um dinossauro, e outras pareciam bolinhas. Logo a Júlia Basílio completou: “Acho que não parecem bolinhas, parecem arranhões”.

Então, a professora percebeu que surgiu curiosidade nas crianças, e ao retornar à sala azul, sentou-as na roda e levou para a sala livros de histórias que abordavam a temática levantada (a separação dos livros se deu com o meu auxílio). A professora ofereceu alguns livros e as crianças escolheram *A viagem da gotinha*. Foi realizada a leitura na roda de conversa e depois se abriu para discussão do que as crianças haviam compreendido da história.

Bianca: a Panchita mora lá na nuvem, ela cai da nuvem.

Professora: Porque a Panchita mora na nuvem.

Nathan: Ela ficava pingando e ia para baixo.

Vinicius: Tem o raio e cai a chuva (faz arco-íris).

Brayan: Tem chuva que depois cai gelo.

Manu: O pingo cai da chuva, mas quando fica chovendo fica ruim.

Professora: Por que fica ruim quando fica chovendo?

Manu: A gente fica doente.

Professora: Nãããããooooo!!! A gente só fica resfriada se ficar lá na chuva... mas a chuva é importante. Por que ela é importante?

Julia Basílio: Molha as flores!!!!

Leticiane: Molha as plantas, os matinhos, as árvores.

Maria: Molha a terra, a sementinha e tem trovão.

Professora: Isso!!!! O trovão, a gente precisa tomar cuidado. Quando tiver chuva de trovão a gente deve ficar dentro de casa. Posso ficar na chuva de trovão?

Crianças: Nãããããooooo!!!!

Bianca: No guarda-chuva!!!!

Professora: Ohhh!!! Quando tem chuva de trovão a gente nunca pode ficar escondido embaixo da árvore, porque é muito perigoso, tem que ficar dentro do carro, do ônibus, de casa.



Nathan: no ônibus???? Um dia a gente estava na casinha e a chuva não molhou a gente.

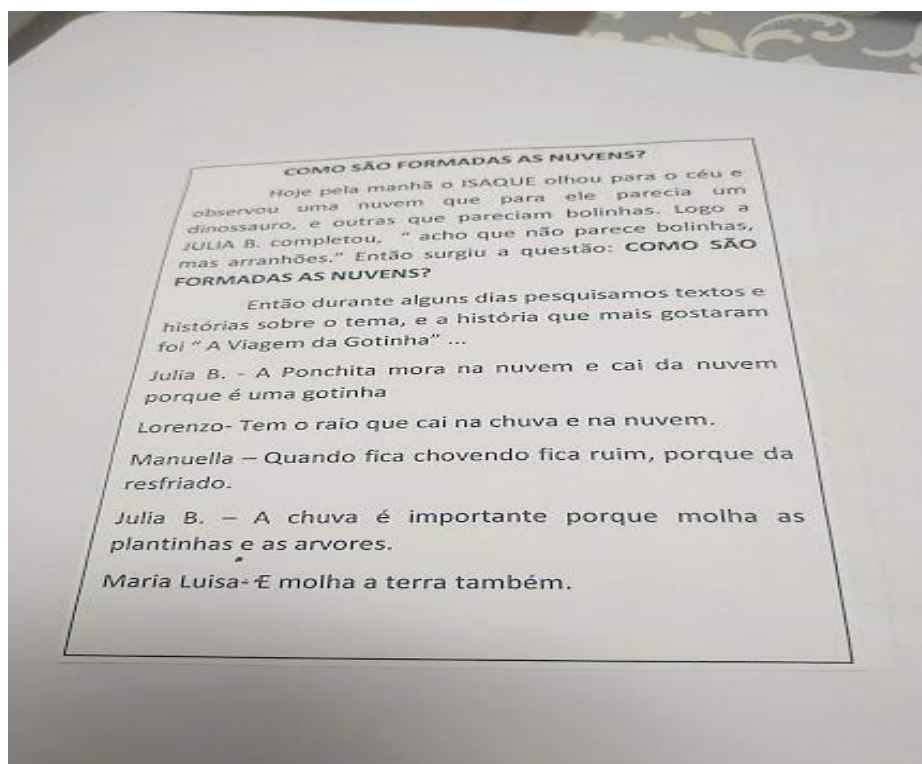
Professora: Isso!!!! Fala, Brayan.

Brayan: Quando a gente fala que está chovendo lá na minha casa, a gente não se molha...

Julia: Quando começa a chover, a gente já tem que correr para dentro de casa.

Valentina: Quando fui brincar na minha casa, choveu e ventou.

Imagem 16 – Registro das falas das crianças colado no Diário de Ciências de cada Criança, ao lado de cada atividade desenvolvida e relacionada ao tema gerador



Fonte: arquivo da pesquisadora.

#### 4.4.3 Observação 3 – 21 de maio de 2019 – As bolinhas de sabão

Na escola de Educação Infantil Luciano Roberto, as professoras desenvolvem um projeto de Ciências, vindo do Canadá, chamado “SID, o cientista”. Nesse dia, a professora, participante desta pesquisa, havia mostrado um vídeo sobre corpo humano, mais precisamente sobre os “pulmões”. A seguir, na roda, as crianças dialogaram sobre o filme, contribuindo com as percepções e conhecimentos que já possuem.

Brayan: A gente usa o ar, a gente, a gente, usa o ar e fica soltando o ar pela boca, a gente vê a barriga que fica grande.

Professora: Isso!!! E a barriga fica grande!!!! O que mais perceberam?

Manu: É porque quando a gente respira o ar, ele não fica diminuindo.



Professora: E aí?? O Brayan falou que a barriga cresce. A Manu falou que o ar não diminui. Vamos ouvir o Isaque, agora.

Isaque: Quando você respira tem que respirar fundo.

Professora: Tem o quê?

Isaque: Tem que respirar fundo!!!!

Professora: Por que tem que respirar fundo?

Isaque: Porque a gente tem que respirar fundo para sair o ar, bem assim, óóó...

Bianca: É assim...

Professora: Hum, então, vamos fazer igual o Sid fez lá!?!? Oh, Coloca a mãozinha aqui. (A professora mostra o peito, colocando a mão no centro). Todo mundo, oh, porque o pulmão fica aqui ó! (professora aponta para a localização no centro do peito). Nós temos dois pulmões: Um pulmão do lado esquerdo e um pulmão do lado direito. Todo mundo com o narizinho vai respirar, oh!! (inspiração). Segura o ar. Tá cheinho? Agora solta (expiração).

Brayan: Agora sai o ar!

Professora: (respirando). Enche, solta. Viu? A gente tem dois pulmões e é esse movimento que a gente faz a vida toda. (respira e solta, respira e solta).

Ju: E quando estamos dormindo...?

Professora: E quando estamos dormindo, eles continuam fazendo isso, Ju. Por quê?

Ju: Porque ele fica fazendo isso todo o dia até embaixo da água. Ele continua fazendo isso porque a gente precisa respirar bem. Quando sair também tem que respirar.

Professora: Olha o que a Ju falou, como é importante. Vamos prestar atenção na Ju. Ela falou que quando a gente está debaixo da água a gente também tem que respirar. Quem já fez bolinhas embaixo da água?

Crianças: Eeeeeeuuuuuu, eeeeeuuuuu já fiz.

Professora: Aí quando a gente faz bolinhas debaixo d'água é porque a gente está respirando debaixo d'água. Então, a gente consegue ficar muito tempo debaixo da água?

Nathan: Não, porque na água a gente afunda.

Divine: Meu tio estava dormindo e eu vi que saía o ar.

Pedro: Eu estava brincando na piscina...

Maria: Amanhã minha mãe vai me levar na piscina.

Valentina: Quando eu estava na minha casa, minha mãe estava tomando banho, ela disse que tem o Sid cientista na minha casa.

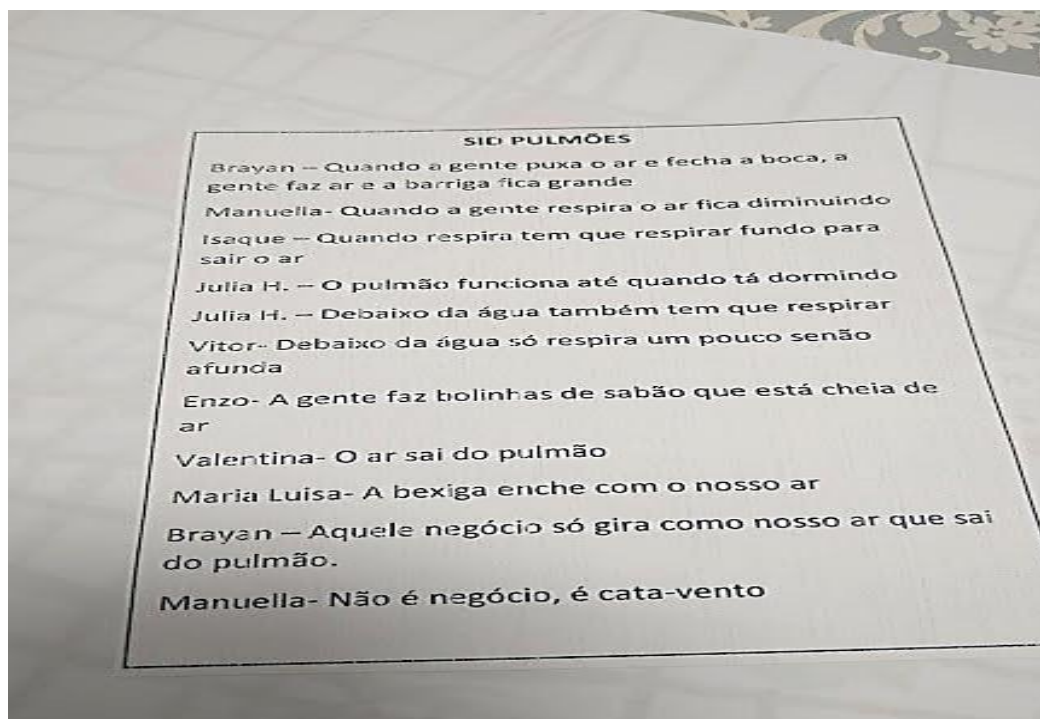
Nathan: Quando meu pai toma banho ele respira assim oh...

Professora: Tem que tomar cuidado para não engolir água do chuveiro.

A partir do diálogo surgido na roda, as crianças brincaram com bexigas, catavento e com bolinhas de sabão para observarem, na prática, o ar saindo da boca e enchendo as bolinhas de sabão que ora estouravam, ora flutuavam... Em outro dia, a professora trouxe um vídeo sobre bolhas de sabão gigantes.

As crianças brincaram com as bolinhas de sabão, mas percebi que, depois do diálogo, do vídeo, da troca de saberes, elas brincaram se observando e observando os(as) demais de uma forma diferente. O olhar não era mais o de antes. Descobertas que abrilhantavam os olhos e produziam sorrisos espontâneos. Isso é brincar aprendendo e aprender brincando. Essa é a mágica!

Imagem 17 – Registro das falas das crianças no Diário de Ciências



Fonte: arquivo da pesquisadora.

#### 4.4.4 Observação 4 – 22 de maio de 2019 – A gatinha mascote da sala azul

Um fato inusitado e que agitou toda a Emei aconteceu na sala do Infantil I. Em uma manhã, chegamos à escola; para nossa surpresa, apareceu uma gatinha, e as crianças ficaram todas curiosas para vê-la de perto e para saber como havia chegado até ali.

A diretora conversou com as crianças e na brincadeira disse que a gatinha teria o nome do patrono da escola, no gênero feminino. Esse fato nos chamou a atenção, pois as crianças poderiam, entre elas, ter escolhido o nome da gata. Após a agitação inicial, a professora levou as crianças à brinquedoteca e fez uma roda de conversa, levantando hipóteses a respeito do surgimento da gatinha, para aproveitar toda aquela euforia e para deixar a gatinha se acalmar, já que, devido ao tumulto, ela estava visivelmente assustada.

Professora: Afinal, por que será que a gatinha entrou na escola?

Vinicius: A gatinha estava assustada.

Brayan: Ela entrou em um telhado e saiu no outro telhado da escola, do refeitório.

Isaque: Ela queria visitar a escola, ela queria aprender...

Maria Laura: Acho que ela veio porque ela se perdeu.

Lorena: Ela tava assustada e veio ver a gente...

Leticiane: Ela fugiu da veterinária que cuida dos animais.

A partir desse acontecimento, as crianças não voltaram para a sala no mesmo dia porque a direção queria tentar tirar a gata da sala para evitar qualquer problema com as crianças.

A professora aproveitou a curiosidade das crianças e, nos dias seguintes ao ocorrido, levou histórias de gatos e criou a mascote da turma, uma gatinha de tecido confeccionada por ela, que todos os finais de semana passou a visitar a casa de uma criança que, junto com a família, fazia um registro sobre os cuidados e brincadeiras que teve com ela.

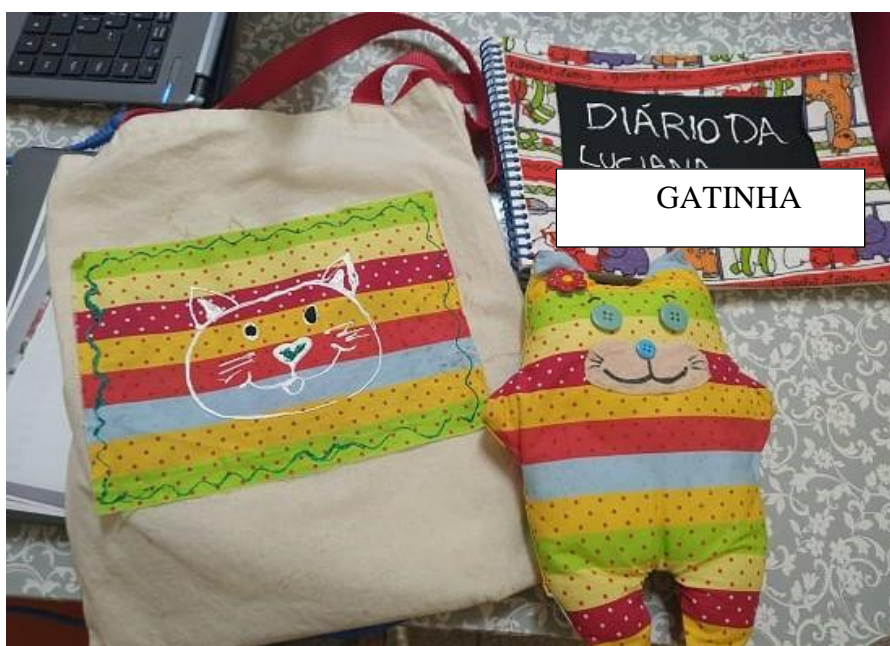
Quando o caderno e a mascote retornavam na segunda-feira, a criança responsável relatava para o grupo tudo o que havia feito com a gatinha no final de semana e mostrava o registro fotográfico feito no caderno.

Percebeu-se assim que havia a interação das famílias junto ao que as crianças vivenciavam, e até mesmo uma mãe chegou a levar a gatinha para o trabalho; ainda uma outra mãe confeccionou um gatinho semelhante, afirmando ser o parceiro da gatinha mascote, e tudo foi registrado por meio de fotos, desenhos e escrita das famílias.

A partir desse dia, o olhar das crianças para os gatinhos se intensificou, mostrando-se curiosas em querer ver novamente a gatinha, e sempre havia um gato ou outro aparecendo na parte externa da escola. Alguns comentavam que queriam ter gatinhos, outros disseram que já tinham. A professora solicitou que eu separasse livros de poesias, contos e histórias de diferentes gêneros literários relacionados a essa temática para ler para as crianças e para deixar na caixa de livros.

Para a escolha do que seria lido, a professora normalmente fazia uma votação em que cada criança tinha direito ao voto, garantindo que no decorrer do período todos fossem lidos.

Imagem 18 – Material confeccionado pela professora



Fonte: arquivo da pesquisadora.

#### 4.4.5 Observação 5 – 30 de maio de 2019 – Sombra

Naquela manhã, acontecia uma brincadeira na área externa e a professora fez uma intervenção, a partir da escuta de uma criança que disse aos coleguinhas que estava fazendo sombra no chão do pátio. Divine chamou a atenção para as sombras, e as demais crianças, automaticamente, começaram a se observar e brincar com suas sombras.

Quando as crianças retornaram para a sala azul, a professora sentou com elas na roda e iniciou uma conversa.

Professora: Quando vocês estavam brincando, o Divine falou uma coisa. Você se lembra o que ele falou? Que dava para ver ali, oh!

Divine: A sombra!!!!

Professora: Nossa! Que dava para ver a sombra!!! E o que é uma sombra???

Ju Basílio: Por causa que tem o Sol e aí a gente está dentro da sombra, então faz a gente aparecer na nossa sombra.

Como o sol adentrava a sala em que as crianças estavam, a professora fez algumas solicitações.

Professora: Por que o Enzo não tem sombra? Levanta Nathan, fica em pé. Fica em pé, Enzo.

Ju Basílio: Porque o Nathan está na sombra e o outro não tá na sombra.

Divine: Porque ele está no sol!

Professora: Muito bem, OK!!! Agora fica a Ju e o Nathan em pé. Ju, olha para lá!! Olhem a sombra do Nathan, é diferente da sombra da Ju?

Nathan: Os cabelos são diferentes.

Professora: Sim, os cabelos estão diferentes também. Olhem para a Lara, ela não tem sombra.

Vinicius: Porque ela está só um pouquinho no sol!!!

Ju Hoffman: Porque se fica no sol a sombra vai aparecer.

Professora: Muito bem, vocês são ótimos!!!

#### 4.4.6 Observação 6 – 05 de agosto de 2019 – Reconhecendo gatos nas obras de arte

Desde o episódio em que apareceu a gatinha “Luciana Roberta” na sala de aula, o interesse pelo animal fez com que a professora pesquisasse obras de “artistas plásticos”, associando ao projeto presente no PPP, que retratassem os felinos em suas pinturas. No decorrer das semanas, apresentou, de várias maneiras, obras do artista plástico Aldemir Martins e apresentou neste dia o artista Gustavo Rosa, como segue na transcrição abaixo.

Professora: A professora outro dia trouxe vários gatinhos de vários artistas. Vocês lembram?

Nathan: Ah! Era do Aldemir Martins!!

Professora: Isso... do Aldemir Martins. Hoje eu vou trazer outro artista que gosta de fazer gatinhos. Mas ele faz uns gatinhos diferentes do gatinho do Aldemir Martins. Eu quero que vocês digam no que são diferentes, se acham eles mais bonitos ou mais feios, se são fofinhos. O nome dele é Gustavo Rosa. Algumas crianças, em coro: Eu já vi, eu já vi o Gustavo Rosa no livro!!!

Professora: Vamos ouvir? Fala Ju.

Julia H: Eu já vi o Gustavo Rosa num livro de poesia.

Professora: E você Nathan?

Nathan: Eu também, mas o meu é diferente, eu vi na TV e ele disse que fez outros gatos diferentes.

Brayan: Sim, porque quando eu vi, quando eu fui na fono, eu vi ele.

Professora: Olha, esse aqui chama "O miado do gato", é o nome do quadro.

Ju B: Que quadro brega!!!

Professora: Esse é um livro de poesia, o autor é conhecido de vocês, é o Elias José. Que livros vocês conhecem do Elias José?

Crianças: A casa e seu dono\*!!!!

Valentina: Que está comigo!!!

Professora: Isso, que está com a Valentina!!! Quais outras poesias???

Nathan: Eu também, do gato... o passarinho do vizinho.

Divine: A galinha do vizinho!!

Professora: Não, a galinha do vizinho não é do Elias José.

Professora: O livro das fadas e o passarinho esquisito são do Elias José. Eu vou mostrar aqui para vocês as figuras!!

Vinicius: É figura ou desenho????

A professora começa a folhear o livro e a mostrar as ilustrações.

Professora: São as pinturas dele.

Crianças: Olha, tem cobra!!!!

Nathan: Um homem no barco. Pode ser um monstro ou capitão.

Professora: Isso, vocês conhecem???

Nathan: Aquele carrinho do moço que vende pipoca.

Professora: O que essa moça faz?

Algumas crianças, em coro: balééééééé.

Professora: E aqui????

Leticiane: A galinha dos ovos de ouro.

Divine: A professora já contou pra gente.

Professora: O que esse homem está fazendo?

Bia: Pranchando.

Professora: Isso prancha de suf. Surfando... Esse livro então é cheio de poesias que a professora vai ler para vocês e foi ilustrado pelo Gustavo Rosa... Esse livro aqui conta um pouco da arte do Gustavo Rosa e tem uns gatinhos diferentes...

Ju B: É um gato de triângulo.

Brayan: Parece uma pipa.

Professora: Parece pipa?

Nathan: Eu acho que é um balão. Olha é diferente desse.

Professora: Ele deu o nome de gato. Não colocou outro nome. E ainda nesse outro livro bem grandão tem outros gatos. Olha esse gato aqui.

Ju B: A gente viu esse livro ontem.

A professora mostra e as crianças riram.

Crianças: Kkkkkkkkkkkkkk. O gato louco!!!

Leticia lembrou de uma música...

Professora: Olha a música que a Lele lembrou.

Todos cantam: O gatinho do vizinho bebe leite bem quentinho, bebe1, bebe2, bebe3, bebe4, bebe5, bebe6, bebe7, bebe8, bebe9 e bebe10.

Professora: Olha esse outro gato!!!

Ju: Lembrei de outra música.

Todos cantam em coro: Atirei o pau no ga to to mas o ga to to não morreu reu reu, Dona Chi ca ca admirou-se se do berro, do berro que o gato deu, miau.

Julia: Tem desenho de gato Tom e Jerry.

Professora: Como é esse gato?

Crianças em coro: Gato triângulo!!!!

Brayan: Não, é um gato quadrado.

Professora: Será que ele gosta de fazer gatos quadrados? Quantas patas ele tem?

Crianças em coro: quatroooooooooo.

Professora: E as orelhinhas, quantas são???

Crianças em coro: Dois de triângulo!!!

Professora: E esse gato aqui?

Crianças em coro: de círculos.

Vitor: Ele é um gato de salsicha.

Professora: O Vitor falou que é de salsicha. Esse gato tem a forma de um cilindro, parece o tubinho de papel que a gente pintou ontem, também parece a coruja que fizemos de tubinho outro dia. Esse aqui ele é feito de lata e tem ele no metrô São Bento. É bem grandão.

Valentina: É de verdade?

Professora: Sim, ele é da altura do teto da sala.

Nathan: O Gustavo Rosa é bom igual ao Aldemir Martins!!!!

Professora: Verdade, Nathan!!!

Isaque: Existe mesmo?

Professora: Existe, Isaque. Estamos perto da estação Artur Alvim, existem várias estações de metrô e esse gato fica lá na estação de metrô São Bento. Não é aqui pertinho da gente. Ele existe sim.

Nathan: Eu acho que ele viu esse gato e começou a falar: “Eu acho que vou desenhar esse gato”. E fez!

Professora: A proposta é agora cada um fazer seu gatinho. Vamos lá?

Crianças: Vamos!!!!

#### 4.5 ANÁLISE DOS DADOS

Ao analisar os resultados dos trabalhos apresentados na [seção 4.4](#) desta dissertação, a respeito das rodas de conversa, percebemos que tais atividades têm caráter disciplinador, regulador dos corpos e das palavras, estão mais para atender um planejamento e expectativas da professora, a partir de temas, assuntos ou atividades trazidos; apresentam rigidez e pouco diálogo entre as crianças e a professora.

Na pesquisa de Memmel (2018) apontou a professora como mediadora da atividade, possibilitando o diálogo entre as crianças. Mesmo assim, a pesquisadora aponta que havia muita

repetição na fala da professora e o parafraseamento, ou seja, o explicar demais como se a criança não tivesse condições de entendimento e chegar às suas próprias conclusões.

A respeito do desenvolvimento da fala e seus usos pelas crianças na Educação Infantil, cabe ressaltar o que se apresenta no RCNEI (BRASIL, 1998, p. 126),

Quando a criança fala com mais precisão o que deseja, o que gosta e o que não gosta, o que quer e o que não quer fazer e a fala passa a ocupar um lugar privilegiado como instrumento de comunicação, pode haver um predomínio desta sobre os outros recursos comunicativos. Além de produzirem construções mais complexas, as crianças são mais capazes de explicitações verbais e de explicar-se pela fala. O desenvolvimento da fala e da capacidade simbólica ampliam significativamente os recursos intelectuais, porém as falas infantis são, ainda, produto de uma perspectiva muito particular, de um modo próprio de ver o mundo.

Em nossa pesquisa de campo, observamos que a professora abordava situações na roda, a partir do que observava nas brincadeiras e interações das crianças e permitia que cada uma trouxesse seus conhecimentos e curiosidades. A leitura da história da gotinha e a roda de conversa se deu a partir da observação das nuvens; surgiram algumas falas que comprovavam alguns conhecimentos prévios das crianças, tais como:

Manuella: Quando fica chovendo fica ruim, porque dá resfriado.

Julia B: A chuva é importante porque molha as plantinhas e as árvores.

Maria Luisa: E molha a terra também.

Esse aspecto foi notado nas rodas de conversa; ou seja, quando as crianças tiveram espaço para falar, elas expuseram o que entendem do mundo, a partir da leitura que fazem dele. Percebemos que a roda se tornava mais motivadora quando o tema partia de algo interessante para a criança.

O RCNEI recomenda que as professoras planejem essas interações com as crianças para que elas ocorram no dia a dia, evitando que só a docente reproduza comunicados ou informações. A professora de nossa pesquisa buscou trazer para o cerne da discussão as falas dos pequenos durante as brincadeiras, como aconteceu com as nuvens, as sombras. Trouxe histórias, músicas, vídeos chamando as crianças para dialogarem a partir das suas brincadeiras. Quanto à roda de conversa, o documento aponta:

A roda de conversa é um momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como valorizar a fluência para falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. A participação na roda permite que as crianças aprendam a olhar e a ouvir os amigos, trocando experiências. Pode-se, na roda, contar fatos às crianças, descrever ações e

promover uma aproximação com aspectos mais formais da linguagem por meio de situações como ler e contar histórias, cantar ou entoar canções, declamar poesias, dizer parlendas, textos de brincadeiras infantis etc. (BRASIL, 1998, p. 138).

Na Educação Infantil, o ideal é que possamos incentivar as crianças a produzirem perguntas, e que a conversa entre elas produza reflexão para que surjam novas perguntas. As narrativas estão presentes no dia a dia das crianças, enquanto brincam, alimentam-se, ou na própria roda.

Vimos que as crianças trazem muito do que acontece no âmbito de suas casas e das suas interações na escola. Leite (2013, p. 8), em sua pesquisa, ressalta:

A roda de conversa parece um momento simples e informal mas, em se tratando de crianças pequenas, torna-se uma atividade fundamental que, como qualquer outra num trabalho pedagógico com intencionalidade educativa, requer planejamento e reflexão constante. Não pode ser realizada simplesmente de forma intuitiva e descompromissada, sob o risco de fazermos desse momento um ato mecânico, só para cumprir a rotina, sem maiores significados para as crianças.

As rodas realizadas pela professora não aconteciam somente para cumprir um protocolo. Ela se mostrava atenta ao brincar das crianças na brinquedoteca, nos parques, corredores ou sala de aula e, a partir do que observava, trazia para discussão na roda.

Algumas rodas foram planejadas com antecedência, como a do tema dos “pulmões” e a da “História da gotinha”. As rodas, após a brincadeira da sombra e o aparecimento da gatinha, não foram planejadas.

A professora, ao realizar as rodas, tinha uma intencionalidade, registrava algumas falas em outro momento, digitando e anexando aos cadernos das crianças para que posteriormente pudesse dialogar com as famílias. A docente buscava trazer para a roda as crianças que ficavam muito quietinhas e/ou dispersas.

A pesquisadora Regina Scarpa Leite (2013, p. 8), em sua pesquisa, afirma ter presenciado algumas modalidades nas rodas de conversa, a saber:

- O Monólogo: uma prática muito encontrada em rodas de conversa com crianças pequenas é aquela onde a professora conversa com a classe como um todo, e na grande maioria das vezes faz perguntas que ela mesma responde.
- O Coro: Quando a professora pergunta algo para a classe, já indica com a entonação de sua voz se a resposta deve ser afirmativa ou negativa. Quando as crianças respondem o oposto do que a professora quer, ela repete a pergunta indicando sua reprovação à resposta errada. Tudo isso ocorre em coro. Poderíamos nos perguntar: Em que práticas sociais reais que envolvem a interação verbal isso ocorre? Estaria claro para as professoras a utilização dessa prática que estimula resposta de vozes anônimas?



- O Revezamento: A professora encaminha a conversa para um único tópico de tal forma que cada criança tem a sua vez e a sua hora de falar. Ex: Quem tem uma novidade? Quem foi viajar? Ela interrompe e corta a fala que “fuja” do tópico em questão.

O momento “coro”, frisado por Regina Scarpa Leite, aconteceu em alguns momentos, mas, concordamos que não deva ser repetido, pois estimula o não pensar e muitas vezes as crianças nem sabem explicar o porquê do sim ou do não.

Fazendo um recorte, anotamos os seguintes momentos de coro:

Professora: Será que ele gosta de fazer gatos quadrados? Quantas patas ele tem?

Crianças em coro: quatrooooooooo.

[Esse outro diálogo:]

Professora: Isso!!!! O trovão, a gente precisa tomar cuidado. Quando tiver chuva de trovão a gente deve ficar dentro de casa. Posso ficar na chuva de trovão?

Crianças: Nãããããoooooooo!!!!

Concordamos com Leite, quando afirma que o coro estimula vozes anônimas, pois muitas crianças não se colocam. É importante pensar em como “chamar” também aquelas que ficam sempre só observando ou mais dispersas.

O “revezamento”, normalmente, não ocorria. As falas surgiam aleatoriamente, ou, em alguns momentos, quem queria falar levantava a mão

Cabe, portanto, à educadora, no momento das rodas, respeitar as falas das crianças. Na professora que acompanhamos percebemos que, em alguns momentos, as crianças pediram a palavra e colocavam assuntos que talvez outra professora desconsiderasse, por não fazer parte da ideia levantada, mas ela soube escutar respeitosamente quem quis se manifestar. Se a criança percebe que sua fala é cortada ou a professora reage de uma forma desdenhosa, ela irá se calar ou ficará cutucando os(as) colegas; enfim, ficará irrequieta.

Embora a professora não tenha registrado a vinda da gatinha do passeio de final de semana, cada família registrou em seu caderno, de forma escrita ou por fotos, o que havia acontecido em casa. Foi bem interessante perceber que ações desenvolvidas pela professora repercutiram positivamente entre as famílias.

Na roda de conversa, a professora lia os relatos e mostrava a foto do que havia acontecido e a criança completava dizendo o que achava da experiência. Com relação a isso, Leite (2013, p. 9) reafirma a importância de uma presença assertiva e problematizadora da professora:

Um professor atento seria aquele que pergunta para a criança se não entendeu o que ela disse, que encoraja a criança a dizer o que ela realmente pensa, que propõe, que deixa espaço e tempo para a criança coordenar pontos de vista diferentes (mesmo que inesperados), que a espera relacionar os novos conhecimentos com suas vivências e conhecimentos anteriores. Essas atitudes são importantes, principalmente se estamos tratando com crianças pequenas, donas de um pensamento sincrético com forte presença de conexões subjetivas, plenas de significado e sentido.

É fundamental que estimulemos as crianças a participarem na roda e a dizerem suas palavras. Concordamos que é preciso tempo para cada situação, mas o tempo para o diálogo deva ser ampliado, assim como a escuta. Isso é possível em pequenos agrupamentos onde as crianças desejam falar e são ouvidas. Notamos que elas opinam sobre a merenda, sobre os brinquedos, sobre a escovação...

O documento do Currículo Integrador da Infância Paulistana traz a importância da escuta das crianças:

Promover o envolvimento e a participação das crianças contribui fortemente para mudar a forma artificial e fragmentada como a escola tem tradicionalmente apresentado o conhecimento para as crianças. Ao ouvir as crianças, experiências como brincar, investigar expressar-se por meio de diferentes linguagens, assim como o uso da cultura escrita em sua função social terão lugar tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental. (SÃO PAULO, 2015, p. 39).

Associamos o excerto acima ao desenvolvimento das rodas desenvolvidas pela professora, por perceber que ela explorou as diferentes linguagens para contribuir com o conhecimento das crianças: a experimentação da tinta da amora para pintar um papel analisando as diferentes tonalidades do suco produzido pela fruta; a observação e a reflexão dos diferentes fenômenos naturais quando abordou as nuvens através de histórias; a sombra; a percepção da respiração pelos pulmões, dialogando com filme e músicas; a contemplação de obras de arte; entre outras não apresentadas aqui mas que tive oportunidade de presenciar.

Para a criança, a escola traz uma riqueza de atividades, desde a alimentação, da higienização, do encontro com amigos e amigas, das brincadeiras, das trocas de saberes com crianças e adultos, que podem ser acolhidas e refletidas na roda de conversa. Colaborando com essa ideia, Carvalho e Fochi (2016, p. 158) ressaltam:

Destacam essa unidade de inteireza da vida que existe na vida cotidiana, pois nela se “[...] subvertem as perspectivas lineares, isto é, não se trata de conceber uma ideia de primeiro sentir, depois pensar, depois comunicar, mas, ao contrário, de modo interdependente e circular, se sente, se pensa e se comunica como um mesmo processo tramado por vários fios”.

Entendemos que os pesquisadores trazem à luz uma ideia de que as crianças amarram os fatos e as relações e estabelecem uma conexão com tudo o que elas vivenciam, tanto no âmbito escolar como em suas casas; tudo para elas é descoberta, e tudo está sincronizado.

Warschauer (2017) afirma que a escola precisa mudar e não se pautar mais pela transmissão de conhecimentos, que hoje são amplamente disponíveis na internet; precisa criar oportunidades de formação de pessoas autônomas, para que sejam capazes de desenhar seus projetos profissionais e de vida, num mundo em mutação.

A pesquisadora ainda ressalta que José Pacheco, diretor por muitos anos da Escola da Ponte em Portugal, afirma que os brasileiros não precisam ir ao exterior para procurar soluções para a escola, pois o Brasil teve os projetos educacionais mais avançados do século XX, mas poucos conhecem. Assim como pouco se vê de Paulo Freire nas escolas.

Trazemos para uma análise as rodas de conversa apresentadas na pesquisa, considerando alguns elementos fundamentais aos círculos de cultura propostos por Freire, e como dialogaram com a prática da professora.

#### **4.5.1 Diálogo e dialogicidade**

Ao observar a transcrição de algumas rodas, percebemos que a professora promove a observação, o diálogo e a escuta das crianças. Busca desenvolver sua prática pedagógica, instigando as crianças gradativamente, e ainda que timidamente, nessa perspectiva, as rodas de conversa dialogam com os círculos de cultura, garantindo que se posicionem sentadas, umas olhando nos rostinhos das outras, cada uma pronunciando a sua palavra.

Em relação às vozes das crianças, Silva e Marques (2019, p. 4) apontam com exatidão:

As crianças são sujeitos de direitos, participantes ativas na sociedade e portanto, têm direito à palavra. Dar visibilidade a estas vozes, fazerem ecoarem de modo a encontrarem outras tantas vozes e, no coletivo, pensar e construir uma outra educação, emancipadora, que rompa com a educação bancária tão denunciada por Freire e que, insistentemente, povoa o ambiente escolar, é uma exigência de nosso tempo e um compromisso com as infâncias.

As autoras nos alertam que vivemos tempos difíceis, em que ocorrem ataques aos direitos humanos, os conquistados socialmente, sobretudo, às classes populares, aos negros e negras, aos indígenas, às mulheres, à comunidade LGBTQTS, à preservação ambiental, aos idosos e idosas e às crianças. Portanto, devemos incentivar nossos pequenos a “soltarem” suas vozes e aos adultos que as escutem.

Ao participar das atividades como pesquisadora, observando e registrando a todo momento, por meio de áudio-gravações, de fotografias e de filmagens, notamos que a professora, mesmo assumindo o controle em alguns momentos, tem seu olhar bem atento, chamando as crianças, escutando-as, fazendo-as levantar hipóteses, possibilitando os seus saberes e as suas descobertas. As ideias foram colocadas, discutidas e puderam ser questionadas. Em sua prática, a educadora se coloca de uma forma amorosa junto aos(as) pequenos(as). Como afirma Freire (2005), “Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens”. Essa amorosidade freiriana, que está presente em toda a sua obra, é entendida e praticada pela professora em relação às crianças.

Algumas crianças se mostraram mais falantes que outras, mas fica evidente que se sentem à vontade para participar das discussões, mesmo quando pedem a palavra e falam de outros temas fora daquele que estava em pauta. Talvez a figura de uma pesquisadora entre eles(elas) tenha provocado sinais de timidez. Ficou nítido que, para algumas crianças, será necessário mais um tempo para que se sintam seguras e dialoguem nas rodas.

Para Rinaldi (2014), essa escuta, num contexto de escutas plurais, requer tempo, observação, registro e reflexão para compreender e considerar os percursos educativos individuais, ter elementos e apoiar a continuidade dos processos de aprendizagem das crianças. Muito importante ressaltar que a professora considera a importância de falar para, em vez de falar com a criança, desrespeitando, portanto, o saber de experiência feito de cada uma. Em diversas vezes se apressa em tomar a frente, e não disponibiliza tempo para que novas questões surjam ou que as crianças tentem dialogar ou achem novas possibilidades.

Freire (2002, p. 28) estabelece que o educador ou a educadora progressista deve ir transformando a sua fala “ao em com o povo”, ou seja, permitir que as pessoas participem, não sejam passivos mas ativos. Quando a professora se dispõe a essa atitude pedagógica, significa que está respeitando o saber de experiência feito, aspecto inicial que abre caminho para uma educação problematizadora.

#### **4.5.2 Leitura de mundo**

Paulo Freire (2007, p. 11) afirma que a “[...] leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. Quando a professora promove a escuta a partir do diálogo, possibilita que cada criança exponha a sua leitura de mundo. A cada tema abordado, as crianças trazem para a roda pontos de vista e citações a partir de

seus conhecimentos prévios. E, ao ouvir os(as) outros(as) colegas, trocam seus pontos de vista.

Um fator que dificultou, por vezes, a participação efetiva de todas as crianças nas rodas de conversa foi a fragmentação dos “tempos”

, condicionados a uma linha de tempo que é elaborada pela equipe docente junto com a coordenação, apresentando os espaços que serão utilizados e em quais momentos. Friedmann (2014, p. 104) acrescenta:

Como é precioso o tempo, como é dolorida a falta dele, como passa rapidamente o tempo que, quando olhamos para trás, já se foi e não volta. As crianças clamam pelo tempo de atenção, sofrem a solidão, a falta dos pais. O tempo dos relógios que não param e que não combinam com um tempo orgânico em que o corpo clama, as emoções gritam suas necessidades.

Notamos que, nas falas apresentadas, as crianças colocam sem medo o que pensam e essa ação permite o fortalecimento de seus vínculos com as outras crianças e com os adultos. Mas, para que a escuta faça a diferença, é preciso repensar sobre o tempo que é disponibilizado para elas na roda de conversa.

O tempo aliado ao espaço é essencial para que as oportunidades sejam usufruídas com qualidade. Tempo não somente no sentido cronológico, pois o brincar segue o tempo interno, pessoal, “kairós”, que significa “tempo oportuno”, “único”. Por isso, deve ser respeitado, pois é o momento de prazer sentido através da brincadeira no qual a criança está envolvida, criando possibilidade de desvendar o mundo que a cerca. Tempo de ser criança, de brincar, experimentar, vivenciar, descobrir. (ALBUQUERQUE; FELIPE; CORSO, 2017, p. 81).

Nesse sentido, Kramer (2007) afirma que, como seres sociais, é preciso trazer para o centro da conversa as questões polêmicas que são produzidas socialmente e que ressoam nas vivências das crianças, permitindo a troca entre as culturas infantis, oportunizando descobertas e valorizando o saber de experiência feito de cada uma, como afirma Freire.

Podemos dizer que a leitura de mundo das crianças foi abarcada pela docente, pois nas diferentes situações das rodas, elas trouxeram aquilo que vivenciaram (descoberta da tinta da amora, das sombras) e, em seguida, pronunciaram suas palavras. No nosso entendimento, respeitar a leitura de mundo dos(as) pequenos(as) é fundamental. Segundo Freire, a leitura do mundo e da palavra é um direito subjetivo, pois, ao dominarmos signos e sentidos, nós nos humanizamos.

### 4.5.3 Educação problematizadora

Pelo tempo que acompanhamos o trabalho da professora, percebi que ela não tinha uma postura que se assemelhasse a de uma professora adepta à educação bancária. Embora pudesse desenvolver ainda mais a problematização, provocar mais as crianças para que perguntassem, a docente explorou diariamente os diferentes espaços da Emei, possibilitou que as crianças dialogassem. Como afirma Freire (2011), a educação deve ser uma prática voltada para a liberdade, visto ser um processo humano que gera e/ou transmite valores ininterruptamente de geração a geração; portanto, a educação deve atender às necessidades e curiosidades humanas no aqui e agora.

Paulo Freire (2005, p. 30), em *Pedagogia do oprimido*, traz “[...] a grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores”. Para que aconteça essa libertação é preciso uma educação emancipatória, mas também mudanças sociais e políticas.

A escola é um espaço de intermediação entre o indivíduo e a construção do sujeito, porque inaugura institucionalmente o outro. Permite conhecer diferenças. Saber-se diferente, portador de uma herança cultural legalizada e legitimada (ARENDETT, 2000, p. 348). É fundamental que saibamos acolher as crianças, pois, na Educação Infantil, a escola é a primeira instituição que abrirá as portas para que partilhem suas histórias, seus desejos, na qual se dá a inclusão social e onde se cultiva o humano. É uma importante reflexão diária: o que transformaremos ou conservaremos em cada criança que chega até nós?

Nesse sentido, Mafra (2007, p. 151) completa:

O pressuposto educação-transformação, paralelamente a uma opção ética é uma convicção de natureza epistemológica. No pensamento do educador, não se trata de apenas educar e transformar. Educar é transformar. Ou seja, a educação é em si mesma, e só assim ela acontece, o ato de transformação. Não se trata de uma crença metafísica; ao contrário, sua base é empírica e racional. Na perspectiva descrita por Paulo Freire, a educação, por sua natureza gnosiológica, só existe como processo transformador. Portanto, o indivíduo conhece/aprende na medida mesma em que se operam nele mudanças cognitivas.

### 4.5.4 Estimular a curiosidade

Algo próprio das crianças, a curiosidade apresentada nas rodas possibilitou que elas partissem de suas indagações, a fim de adquirirem novos conhecimentos. Freire (2003, p. 148)

afirma que “[...] é enquanto epistemologicamente curiosos que conhecemos no sentido de que produzimos o conhecimento e não apenas mecanicamente o armazenamos na memória”.

Essa curiosidade epistemológica, segundo Freire (2015, p. 42), “É, pois, aquela que, tomando distância do objeto, dele se aproxima com o gosto e o ímpeto de desvelá-lo”. Essa máxima é imprescindível para motivar os(as) profissionais da infância a refletirem sobre sua própria prática. As práticas pedagógicas dialógicas apresentadas nesta pesquisa, em parte, nos pareceram significativas para as crianças, e em alguns momentos vão de encontro à educação bancária, denominada por Freire (2005) como aquela que dá prioridade à memorização; não é problematizadora dos conteúdos, não torna os discentes críticos e traz implícita consigo os valores da classe dominante.

Nas rodas propostas pela professora, ela trazia para a discussão algo que havia ficado mais evidente entre as crianças a partir das falas nos momentos das brincadeiras, do parque, do que conversavam nos momentos de refeição, entre outras situações. Apesar de não se configurar círculos de cultura, por exemplo, no episódio da “tinta de amora”, entendo que, naquele momento, a docente partiu de uma curiosidade da criança, pelo fato de uma frutinha, colhida, degustada pelas crianças, possibilitar a brincadeira, as descobertas a respeito do tingimento nas mãos. A professora ainda sugeriu pintar uma folha com a tinta da amora, mostrando outra opção e gerou ressignificações relatadas pelas falas das crianças, mas esse tema não teve continuidade, não foi explorado em outras rodas.

A roda se encontra em diálogo com o círculo de cultura quando proporciona o levantamento de temas, ou tema gerador, como recorremos a Marques (2018, p. 116), segundo afirma,

Os círculos de cultura diferem das rodas de conversa. Para a sua realização há um planejamento anterior. O assunto não aparece de imediato, é preciso fazer um levantamento dos temas que surgem da realidade das crianças nos diferentes contextos vivenciados. Desse levantamento será definido o tema gerador a ser trabalhado no círculo. Algumas vezes, esses temas serão escolhidos pelo(a) educador(a), outras vezes pelo próprio grupo. Isso significa não ter um currículo pronto e acabado, pois o diálogo começa na escolha dos conteúdos com as crianças. O(a) educador(a) precisa estudar como vai abordar o tema. Precisa selecionar e refletir sobre os materiais que irá utilizar nas discussões. Nos círculos de cultura, as relações entre educadores(as) e as crianças são horizontais, o que não significa destituir o(a) docente de sua autoridade. Todos e todas têm o direito a pronunciar a sua palavra. Não há uma invasão cultural, visto que os temas geradores partem do contexto do próprio grupo e são debatidos por ele, no intuito de lerem criticamente o mundo e transformá-lo. Não é uma tarefa fácil porque é um espaço que desafia a todos(as). É um espaço de liberdade, de expressão, de partilha e confronto de ideias. O(a) educador(a) coordena o debate, tendo o cuidado para não podar falas, nem dizer pelo outro.

Os círculos de cultura pertencem a uma dimensão epistemológica, são intencionais, possuem seus fundamentos e pertencem aos estudos freirianos voltados à educação popular no Brasil e na América Latina, a partir dos anos de 1960. Ali, naquela roda de pessoas com direitos e deveres iguais, todas e todos podiam dizer a sua palavra; com isso, trazemos essa característica para nossas crianças que também têm suas leituras de mundo, que sabem e querem dizer as suas palavras.

A criança se deixa surpreender pela vida e o educador e a educadora da infância têm de ter em mente que o tema gerador é o que sustenta o estudo, que gera a reflexão individual e coletiva. Sendo assim, cabe-nos instigar o grupo de crianças, e isso ainda necessitou ser enfatizado para que as rodas desenvolvidas se configurassem em círculos de cultura.

Nesse sentido, Freire (2007, p. 35) ressalta:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

As crianças podem desenvolver a curiosidade e a criatividade na educação infantil, afinal tem muita energia. Para lidar com essa energia toda, essa busca por novidades, a professora da infância precisa conduzir com coerência cada momento a partir de intencionalidade e de reflexão crítica sobre sua prática, inclusive para que nas rodas de conversa as interações sejam produtivas e enriquecedoras.

#### **4.5.5 Respeito aos saberes das crianças**

Esse elemento é muito importante para que a roda de conversa dialogue com o círculo de cultura. Entendo que, desde bem pequenas, as crianças já tragam ao bojo do diálogo os conhecimentos prévios, seus saberes. Nas rodas desenvolvidas, percebi que as crianças normalmente atrelavam suas falas ao que experienciavam em casa, com sua família, por meio de brincadeiras e experimentações.

Para Freire (2005), o ser humano é histórico, deve observar o passado para melhorar o futuro; deve estar em constante movimento que se inicia no interior de cada um. Logo, cada criança que chega na escola já traz consigo uma autenticidade, incluindo sua alegria e disponibilidade em compartilhá-la.



Os (As) educadores(as) precisam refletir em como lidar com toda essa autenticidade de nossas crianças. Recorremos a Kramer (2007, p. 15), quando cita que “[...] a criança é um sujeito de direitos que produz e reproduz cultura”. Logo, entendo que a proposta da roda de conversa dialogada com o círculo de cultura permite a garantia do exercício da cidadania desde a infância.

No diálogo abaixo, podemos perceber que a criança analisa, faz comparações, além de refletir sobre o que dialogamos com elas. A professora havia apresentado, anteriormente, obras do artista plástico Aldemir Martins e, em outro momento, mostrou obras de Gustavo Rosa.

Professora: Esse gato tem a forma de um cilindro, parece o tubinho de papel que a gente pintou ontem, também parece a coruja que fizemos de tubinho outro dia. Esse aqui ele é feito de lata e tem ele no metrô São Bento. É bem grandão.

Valentina: É de verdade?

Professora: Sim, Ele é da altura do teto da sala.

Nathan: O Gustavo Rosa é bom igual ao Aldemir Martins!!!!

À criança deve ser dada a liberdade e a oportunidade do acesso aos conhecimentos por diferentes formas, a fim de que construa seus gostos, suas críticas e que exponha suas preferências.

É preciso trazer nossas crianças para o centro do processo educativo, proporcionando na escola contextos que as acolham, proporcionem escuta às vozes infantis, liberdade para que desenvolvam suas infinitas linguagens sem tanta imposição dos adultos. É preciso legitimar as vozes das crianças na construção de um currículo elaborado em parceria, pelas mãos de crianças e professores(as).

#### 4.5.6 Amorosidade

Em *Pedagogia da autonomia*, Freire (2007, p. 7) ressalta a importância da amorosidade:

E na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnosiológica. A competência técnico-científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vão sendo desvalados. É preciso aprender a ser coerente.

Ao acompanhar a professora pudemos perceber sua amorosidade para com as crianças. Estava sempre disposta a ouvi-las, brincava junto, registrava, buscava motivar as crianças a dialogarem nas rodas de conversa. Seu trabalho com as crianças é integrado às famílias, com isso percebia tanto as crianças felizes ao entrar cedinho na escola e as famílias muito presentes nas festividades bem como participando nas atividades propostas, como o exemplo da gatinha. Nesse sentido, Freire (2007) ressalta ser impossível entender a educação como uma experiência fria e sem alma na qual devêssemos reprimir sentimentos, emoções, desejos e sonhos.

Marques (2018), em sua pesquisa, reforça o pensamento de Freire quando afirma que a amorosidade se faz presente quando as relações dentro do espaço escolar são construídas com respeito; quando a construção do conhecimento se dá de forma humanizada, sem domesticar ninguém. A amorosidade da professora da infância está presente em suas atitudes respeitadas com que trata suas crianças, na dedicação ao preparo de suas aulas, na reflexão do seu fazer pedagógico.

Rinaldi (2014) ressalta que o diálogo e a escuta devem acontecer durante todo o tempo em que a criança esteja na escola, a fim de possibilitar o pertencimento e protagonismo infantil. A amorosidade está presente em cada escuta e em cada diálogo, no olhar nos olhos da criança e em falar com ela e não só para ela.

Ao acompanhar o trabalho da professora, observamos sua disponibilidade em oportunizar a escuta da voz das crianças em várias situações, tais como: na escolha de uma história a ser lida, na votação para nomear a porta-livros “Paçoca”, entre outras ações; portanto, o investimento do trabalho pedagógico “[...] não pode estar no ensino, mas concentrado na criação de contextos favoráveis para as diversas possibilidades de aprender” (CARVALHO; FOCHI, 2016, p. 158).

#### **4.5.7 Necessidade de silenciamento da professora**

Observamos em alguns momentos que a professora dá explicações e não aguarda a resposta das crianças, suas hipóteses, respondendo de antemão, porém tal atitude em momento algum foi no sentido de descaracterizar os saberes das crianças; afinal, na incompletude e inconclusão humana, isso é passível de ocorrer. Nas atividades de roda de conversa, ela conseguiu avançar proporcionando uma prática dialógica, abrindo-se a uma escuta atenta, qualificando a sua prática enquanto educadora da infância.

Outra situação que vale apontar é em relação à aparição da gata na escola. A diretora nomeia o bichinho sem ao menos discutir com as crianças. Entendo que ela quis que a gata

tivesse o mesmo nome da escola, mas, em uma situação dessa, houve o silenciamento das vozes infantis, sendo importante a gestão também exercer a ação-reflexão-ação.

Rinaldi (2016) afirma que escutar a criança é estar sensível e aberta às incertezas, necessitando silenciar-se em alguns momentos, escutando com outros sentidos, pois algumas crianças não dizem com a palavra, mas demonstram com seus corpos. Também ressalta a importância de incentivar os(as) pequenos(as) a continuarem sendo exploradores(as) e pesquisadores(as), características próprias das crianças. A importância de oportunizar a pesquisa, a exploração, a partir de práticas pedagógicas dialógicas em que as crianças constroem seus conceitos, suas impressões a respeito do mundo em que vivem é imprescindível para que se sintam seguras e autônomas, donas de suas palavras.

Horn (2014, p. 107 *apud* ALBUQUERQUE; FELIPE; CORSO, 2017, p. 71) destaca que “[...] cabe ao adulto organizar a sua prática junto às crianças de modo que as relações do grupo possam ocorrer longe das coerções de um disciplinamento centrado nas normas ditadas pelo adulto”. A professora pode estabelecer combinados juntamente com suas crianças e possibilitar vivências e isso se estender às rodas de conversa.

As professoras e os professores precisam refletir na importância de silenciarem para escutar e observar mais as crianças, em vez de quererem silenciar as crianças gerando sujeitos passivos e inseguros de dizerem as suas palavras. A criança precisa ser vista em sua potência, e isso é possível se a educação tecer e confirmar o seu sentido, possibilitando aos seus sujeitos o *exercício democrático* da expressão ideias, sentimentos e desejos (DE ÂNGELO, 2006).

#### **4.5.8 Do-discência**

Para Freire (2007, p. 31), em uma visão epistemológica, a docência e a discência assumem uma constante simbiose e não se separam; por isso a expressão cunhada por ele: do-discência, ou seja, “[...] ensinar, aprender e pesquisar lidam com dois momentos do ciclo gnosiológico; o que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente”.

É imprescindível que a educadora se coloque no lugar da criança. No trabalho da professora, ela se pauta na horizontalidade ao desenvolver as rodas, mas se dispõe a rever sua prática, aprimorá-la. A docente buscou respeitar e investigar as curiosidades trazidas pelas crianças, deu espaço para as descobertas, para a pesquisa e em seu diário de bordo registrou o percurso como forma de refletir, autoavaliar-se, para fazer novas intervenções mais assertivas.

Para estudar a criança, é preciso tornar-se criança. Quero com isso dizer que não basta observar a criança, de fora, como também não basta prestar-se a seus brinquedos; é preciso penetrar, além do círculo mágico que dela nos separa, em suas preocupações, suas paixões, é preciso viver o brinquedo. E isso é dado a toda gente. (BASTIDE, 1974, p. 174).

A professora observa suas crianças, mas em alguns momentos entra nas brincadeiras; em outros, registra a participação e as falas, seja por registros escritos ou fotográficos; permite-se interpretar e contar histórias, caracterizar-se, repensar sobre o seu fazer e tomar novas ações, permitir-se encarar os desafios e esperar pelo inesperado. A professora precisa ter coragem de se assumir incompleta e de que não sabe de tudo, mas sem perder o brilho nos olhos e a capacidade de se maravilhar com as coisas do mundo.

A partir das práticas de rodas de conversa da professora, analisamos que as mesmas ensaiam um diálogo com os círculos de cultura, porém não se aprofundam em temas geradores, faz-se necessário um estudo mais aprofundado sobre essa categoria, sendo esta nossa proposta de intervenção.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objeto da presente pesquisa foi a roda de conversa em diálogo com o círculo de cultura na Educação Infantil. Este estudo foi motivado a partir do seguinte problema: Como uma professora da turma do Infantil I, que leciona para crianças de 4 anos desenvolve a atividade de roda de conversa em sua prática cotidiana? As rodas de conversa dialogam com os círculos de cultura?

O objetivo geral era analisar se a prática pedagógica da professora, no que se refere à roda de conversa, dialoga com os círculos de cultura. Como objetivos específicos, elencamos os seguintes: verificar como uma professora da turma do Infantil I, que leciona para crianças de 4 anos desenvolve a atividade de roda de conversa em sua prática cotidiana; identificar as temáticas trazidas pelos pequenos nessa atividade e se elas são desenvolvidas pela professora; identificar se há ou não a participação de todas as crianças; verificar a conduta da professora nesse sentido.

Entendemos que as crianças pequenas podem oferecer contribuições para a construção de uma educação dialógica que favoreça o exercício da cidadania. Assim, partimos da hipótese de que é possível desenvolver rodas de conversa que dialoguem com os círculos de cultura com as crianças, desde que a professora esteja aberta ao diálogo, à escuta e respeite os saberes dos pequenos. A pesquisa foi realizada em uma escola de Educação Infantil da Rede Municipal da cidade de São Paulo, com uma professora e crianças do Infantil I.

Durante nossas observações, verificamos que a professora realizou as rodas de conversa a partir da curiosidade das crianças e nos fatos que observou durante as interações e as brincadeiras, dando espaço para que elas expusessem, por meio da fala, suas ideias, refletissem sobre determinadas questões.

As rodas de conversa foram pautadas nas respectivas temáticas: tinta da amora; as nuvens e a gotinha; os pulmões e as bolinhas de sabão; a gatinha mascote; os gatos nas obras de arte.

A primeira roda surgiu a partir da observação das crianças ao brincarem com as “amoras” que elas colheram no parque da escola. Houve momento de colher as frutinhas do chão, de lavá-las para comerem, de perceberem que elas manchavam as mãos; posteriormente, a professora trouxe para a roda uma experimentação de usar a tinta para pintar a folha de papel. Foi perceptível o interesse de todas as crianças nessa vivência, pois a curiosidade partiu das crianças.

Na segunda roda, a respeito da viagem da gotinha, a temática partiu da observação das crianças, pois enquanto brincavam se deram conta dos desenhos que as nuvens formavam no céu. Na roda de conversa, a professora contribuiu com a história da gotinha de chuva, levantou muitas questões com as crianças, muitas vezes explicou demais ou trouxe respostas, em vez de incitar mais os pequenos a refletirem sobre.

A temática da terceira roda a temática foi trazida pela professora após apresentar um vídeo do Sid, o cientista, no qual explicou sobre os “pulmões”. A docente convidou as crianças a refletirem sobre como respiramos, fez exercícios de respiração e fez um resgate de brincadeiras em que usam o ar ou o vento. Na roda, resgataram, em suas falas, algumas brincadeiras, como as bolhas de sabão, cata-vento e bexiga; além de ressaltarem a importância de segurar o ar para mergulhar na piscina e como o movimento que a barriguinha faz quando estão dormindo. Apesar do tema ter vindo por iniciativa da professora, as crianças foram bem participativas na conversa. Depois da roda, a professora retomou algumas brincadeiras citadas e os registros das falas das crianças foram anexados aos cadernos.

Na quarta roda, a discussão girou em torno do aparecimento da gatinha mascote. As crianças puderam dialogar sobre a euforia de tamanha surpresa. Em função desse acontecimento, a professora desenvolveu rodas de leitura de diferentes gêneros literários em que apareciam gatinhos. O interessante foi que a interação reverberou nas famílias, uma vez que levavam a gatinha confeccionada com tecido para casa e registravam por fotos e relatos escritos como foi significativo; assim, de alguma forma, todos e todas entraram na roda de conversa.

Na quinta roda, a professora continuou a discussão sobre gatos, mas dessa vez com o olhar nas obras de arte de Gustavo Rosa. Anteriormente, a docente já havia feito uma roda apresentando os gatos retratados nas pinturas de Aldemir Martins e, nessa oportunidade, trouxe obras do artista plástico Gustavo Rosa; e as crianças compararam como as pinturas se apresentaram em cada artista. Os pequenos notaram que o segundo artista fez uso de formas geométricas. Nessa roda, também notamos muito interesse das crianças em participarem, fazendo comparações e expondo seus pontos de vista e opiniões.

A partir das rodas apresentadas na prática da professora, analisamos que as mesmas podem proporcionar às crianças muitas descobertas, novos conhecimentos e dar espaço à espontaneidade.

Em alguns aspectos, as rodas de conversa desenvolvidas dialogaram com círculos de cultura, embora seja necessário um estudo da professora em parceria com a pesquisadora a fim de um maior aprofundamento dessa categoria.

A proposta dos círculos de cultura tem o intuito de provocar as crianças, para que sejam mais “perguntadeiras” e reflexivas aos seus próprios pontos de vista e aos das outras pessoas, e que seja dado espaço para que tragam um determinado assunto para a discussão e organizem suas falas para o desenvolvimento da autonomia.

Nossa hipótese se concretizou a partir da participação das crianças nas rodas de conversa apresentadas na pesquisa, que puderam ser promovidas em função da disponibilidade da professora para o diálogo e escuta. Podemos dizer que as rodas desenvolvidas dialogaram em parte com os círculos de cultura, pois encontramos os seguintes elementos: a dialogicidade, a valorização da leitura de mundo trazida na fala de cada criança, a potencial abertura para a construção efetiva de uma educação problematizadora, pautada mais em questionamentos e menos em respostas prontas, que estimule o protagonismo infantil. Somado a esses elementos, o estímulo à curiosidade própria das crianças, o respeito aos saberes dos pequenos, a amorosidade, a necessidade do silenciamento docente em alguns momentos e a do-discência.

O desenrolar desta pesquisa possibilitou analisar que a atitude de estar próxima das crianças rompe com a lógica verticalizante e a torna, como afirma Freire, a animadora de debates, incentivando a dialogicidade e pertencimento a todas as pessoas participantes.

A ação pedagógica não deve ser espontaneísta, precisa ter planejamento, intencionalidade, partir da ação-reflexão-ação, dedicando-se a conhecer quem são as crianças e suas respectivas famílias para conduzir com mais segurança o fazer pedagógico. Para que o círculo de cultura ocorra, é preciso identificar as temáticas trazidas pelos pequenos e preparar e se preparar para o diálogo.

À criança deve ser garantido o seu lugar de fala e imprescindível respeito à sua leitura de mundo e à sua cultura, permitindo que se sinta pertencente àquele grupo e acolhida por todas e todos.

A pedagogia sugerida por Freire inclui o círculo de cultura como espaço para provocar e repensar ideias; além disso, ressalta a valorização do profissional desde que este esteja consciente de sua responsabilidade e do seu ofício desafiador, no âmbito social e político. Para que a professora tenha segurança em desempenhar com maestria sua prática, é exigido que estude constantemente.

A escola de Educação Infantil busca crianças autônomas; portanto, o profissional tem um compromisso ético com práticas que estimulem a criticidade desde a infância, que exige tanto da professora como da criança a responsabilidade pela construção de seus conhecimentos, permitindo aprender umas com as outras e assumindo-se como seres comunicantes, pensantes e que se transformam ao transformar o mundo.

Reiteramos que, ao desenvolver esta pesquisa, percebemos o quanto as crianças querem dizer a sua palavra. Se queremos entender melhor o universo da infância e das crianças, há a necessidade de se desenvolver mais pesquisas escutando as crianças, pois elas sempre estão abertas ao diálogo, falam claramente o que gostam, o que não gostam e seus porquês.

A pesquisa elucida que é possível um diálogo entre rodas de conversa e os círculos de cultura na Emei, desde que a professora parta de uma concepção de educação problematizadora, que construa um planejamento a partir da sua observação e escuta diária, que repense os tempos na escola, que reveja a linha de tempo e a possibilidade de trazer para a discussão algumas questões e/ou situações que geram conflitos ou desconfortos entre as crianças.

Face a essas reflexões, apresento como proposta de intervenção um plano de ação formativo com as professoras da Emei. Inicialmente, com a apresentação desta pesquisa, na sequência, pretendo solicitar autorização à professora, às crianças e suas respectivas famílias para um novo período de observação e intervenção para que, juntas, possamos levantar um tema gerador e desenvolver alguns círculos de cultura.

Diante do exposto, apresentamos um Decálogo para o desenvolvimento de círculos de cultura com as crianças pequenas:

1. Reconhecer que as crianças pequenas são dotadas de saberes ou construções.
2. Reconhecer que as crianças pequenas são dotadas de valores emancipatórios e opressores.
3. Reconhecer a legitimidade das falas das crianças pequenas e temas de seus interesses.
4. Saber que as crianças aprendem à medida que digam a sua palavra.
5. Reconhecer que as crianças fazem a sua própria leitura de mundo.
6. Não julgar o senso comum, não partindo dele para reelaborar o conhecimento.
7. Saber que o diálogo requer um conjunto de condições para que ocorra como processo educativo, devendo ser o começo, o meio e o fim da prática educativa.
8. Educar é um processo diretamente dialógico.
9. Relacionar o saber local com a dimensão mais geral, social e política, recuperando a noção de totalidade.
10. Educar na perspectiva da ética universal do ser humano.

Essa pesquisa não se encerra aqui. Convidamos outros pesquisadores, estudiosos de Paulo Freire, a contribuírem na discussão sobre o Círculo de Cultura na Educação Infantil. Faz-se urgente que as crianças possam se expressar e que suas vozes sejam realmente ouvidas.



## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, S. S.; FELIPE, J.; CORSO, L. V. (org.). **Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos**. Porto Alegre: Evangraf, 2017.

ARAÚJO, J. D. A. B. “**Tia, deixa eu falar!**”: os sentidos atribuídos por crianças da pré-escola à roda de conversa em um Centro de Educação Infantil do Município de Fortaleza. 2017. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

BASTIDE, R. **Brasil: terra de contrastes**. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1974.

BECKER, F. Epistemologia. *In*: ZITKOSKI, J. J.; REDIN, E.; STRECK, R. D. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 152-154.

BERTONCELI, M. **A roda de conversa na Educação Infantil: análise de seus aspectos formativos com crianças de três a cinco anos**. 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2016.

BOFF, F. B. **Pequenices: dança, corpo e educação**. Porto Alegre: Canto Cultura e Arte, 2017.

BRANDÃO, C. R. Círculo de cultura. *In*: ZITKOSKI, J. J.; REDIN, E.; STRECK, R. D. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017a. p. 69-70.

BRANDÃO, C. R. Cultura. *In*: ZITKOSKI, J. J.; REDIN, E.; STRECK, R. D. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017b. p. 388-390.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Florianópolis: Secretaria da Justiça e da Cidadania – Diretoria de Proteção à Criança e ao Adolescente, 2001.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://bit.ly/2XkPtFk>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998. 3 v.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília, DF, 2017.

CARVALHO, R. S.; FOCHI, P. S. (org.). Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 30, n. 100, p. 15-19, set./dez. 2017. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Pedagogia+do+Cotidiano+na+%28e+da%29+Educa%C3%A7%C3%A3o+Infantil/09c7d63e-1698-405a-893b-09423e812ffc?version=1.1>. Acesso em: 13 jul. 2020.

CRUZ, S. H. V. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

DE ÂNGELO, A. **A pedagogia de Paulo Freire nos quatro cantos da educação da infância**. Trabalho apresentado no I Congresso Internacional de Pedagogia Social, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=0000000920060001&lng=en&nrm=iso](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0000000920060001&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 10 jan. 2020.

DE ÂNGELO, A. O espaço-tempo da fala na Educação Infantil: a roda de conversa como dispositivo pedagógico. *In*: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S (org.). **Educação Infantil: enfoque e diálogos**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 53-65.

FOCHI, P. S. **Abordagem da documentação pedagógica na investigação praxiológica de contextos de Educação Infantil**. 2016. 217 f. Relatório de qualificação de tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P.. **Cartas à Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P.. **Pedagogia do oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P.. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P.. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P.. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMANN, A. **Linguagens e culturas infantis**. São Paulo: Cortez, 2014.

GADOTTI, M. **Paulo Freire**: uma bibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

GADOTTI, M. Educação Popular: primeira vítima do Golpe de 1964. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 20, n. 118, p. 20-25, jul./ago. 2014a.

GADOTTI, M. Por uma política Nacional de Educação Popular de Jovens e Adultos. São Paulo: Moderna, 2014b.

HORN, M. da G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**: A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. *In*: BEAUCHAMP, J.; RANGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 13-23.

LEITE, R. S. **Um olhar sobre situações narrativas envolvendo crianças pequenas em creches e pré-escolas**. 2013. Disponível em: <https://educacaobilingue.files.wordpress.com/2013/04/situac3a7c3b5es-narrativas-prc3a9-escolas-regina-escarpa-leite.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2011.

MAFRA, J. F. **A conectividade radical como princípio e prática da educação em Paulo Freire**. 2007. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MAFRA, J. F.. **Paulo Freire, um menino conectivo**: conhecimento, valores e práxis do educador. São Paulo: Universidade Nove de Julho, 2017.

MARQUES, R. F. B. **Os círculos de cultura na Educação Infantil**: construindo uma prática pedagógica dialógica. São Caetano do Sul: Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2018.

MELLO, S. L. de.; FREIRE, M. Relatos da (con)vivência: crianças e mulheres da Vila Helena nas famílias e na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 56, p. 52-85, fev. 1986.

MEMMEL, S. E. **Marcas interacionais em rodas de conversa na Educação Infantil**. 2018. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O projecto EEL-DQP: uma narrativa. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). **Desenvolvendo a qualidade em parcerias**. Lisboa: Ministério da Educação de Portugal, 2009. p. 7-19.

OSOWSKI, C. I. Cultura do silêncio. *In*: ZITKOSKI, J. J.; REDIN, E.; STRECK, R. D. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 101-102.

OSTETTO, L. E. (org.). **Registros na Educação Infantil**: pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papirus, 2018.

PINSKY, M. **Tatu-bolinha**. São Paulo: Scipione, 2014.

RINALDI, C. Documentação e avaliação: qual a relação? *In*: PROJECT ZERO. **Tornando visível a aprendizagem**: crianças que aprendem individual e em grupo. São Paulo: Phorte, 2014. p. 57-62.

RINALDI, C. A Pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (org.). **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 235-247.

ROMÃO, J. E. *et al.* **Círculo epistemológico**. Círculo de Cultura como Metodologia de Pesquisa. São Paulo: IPF, 2006. Mimeografado. Disponível em: <http://www.metodista.br/ppc/educacao:e:linguagem/educacao:e:linguagem:13/circulo:epistemologico:circulo:de:cultura:como:metodologia:de:pesquisa/>. Acesso em: 13 jul. 2020.

RYCKEBUSCH, C. G. **A roda de conversa na Educação Infantil: uma abordagem crítico-colaborativa na produção de conhecimento**. 2011. 226 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo Integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Infantil**. São Paulo: SME/COPEP, 2019.

SAUL, A. M. Escutar. *In*: ZITKOSKI, J. J.; REDIN, E.; STRECK, R. D. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 159-161.

SILVA, A. A. R. da. **A participação das crianças na roda de conversa: possibilidades e limites da ação educativa e pedagógica na educação infantil**. 2015. 237 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

SILVA, M. R. P. Educação dialógica com os bebês: inspirações freirianas. **Educação & Linguagem**, v. 19, n. 2, p. 155-170, jul./dez. 2016.

SILVA, M. R. P.; MARQUES, R. F. B. Os círculos de cultura na Educação Infantil: construindo práticas pedagógicas dialógicas. **Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 1-24, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. Acesso em: 22 jun. 2020.

SILVA, R. B. L. da; LIMA, N. S. T. de; FERNANDES, R. S. A roda da conversa na Educação Infantil: instrumento de silenciamento ou amplificação da voz da criança? **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 11, n. 3, p. 1001-1019, set./dez. 2017.

VERCELLI, L. C. A. Educação Infantil: a roda de conversa na perspectiva do círculo de cultura de Paulo Freire. *In*: CONGRESSO DE ESTUDOS DA INFÂNCIA: DIÁLOGOS CONTEMPORÂNEOS, 1., 2017, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017. p. 471-478.

WARSCHAUER, C. **Entre na roda!** A formação humana nas escolas e nas organizações. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

ZITKOSKI, J. J. Diálogo/Dialogicidade. *In*: ZITKOSKI, J. J.; REDIN, E.; STRECK, R. D. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 117-118.

**ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido entregue aos pais das crianças****UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO (Uninove)****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidado para participar como voluntário da pesquisa sobre Educação Infantil: as rodas de conversa numa perspectiva dialógica, sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir e retirar seu consentimento. O objetivo principal deste estudo é analisar como uma professora conduz a roda de conversa na Educação infantil. Estou ciente que o procedimento metodológico da pesquisa será por meio de gravações audiovisuais das rodas de conversa, análise do diário de bordo, entrevistas e diálogo com a professora. Os resultados obtidos poderão ser divulgados em periódicos acadêmicos, congressos ou qualquer outro tipo de evento, porém o seu nome de todas e o da instituição serão mantidos em sigilo. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone da pesquisadora e o endereço/telefone institucional da orientadora, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sobre sua participação, agora ou a qualquer momento.

São Paulo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019

## ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido entregue à direção e professora

**UNINOVE**

Universidade Nove de Julho

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO (Uninove)

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidado para participar como voluntário da pesquisa sobre Educação Infantil: as rodas de conversa numa perspectiva dialógica, sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir e retirar seu consentimento. O objetivo principal deste estudo é analisar como uma professora conduz a roda de conversa na Educação Infantil. Estou ciente que o procedimento metodológico da pesquisa será por meio de gravações audiovisuais das rodas de conversa, análise do diário de bordo, entrevistas e diálogo com a professora. Os resultados obtidos poderão ser divulgados em periódicos acadêmicos, congressos ou qualquer outro tipo de evento, porém o seu nome de todas e o da instituição serão mantidos em sigilo. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone da pesquisadora e o endereço/telefone institucional da orientadora, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sobre sua participação, agora ou a qualquer momento.

São Paulo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

CIENTE \_\_\_\_\_

RG \_\_\_\_\_ ASSINATURA \_\_\_\_\_

---

 Pesquisadora responsável: Selma Soares – tel: 27416413

Orientadora: Lígia de Carvalho Abdes Vercelli

Endereço: Rua Vergueiro, 235/249 – Liberdade - Tel 2633-9000