



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**RODAS DE CONVERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE  
UMA PRÁTICA INSTITUCIONALIZADA**

**RAFAELA PEREIRA DA ROCHA CALIXTO**

**Rio de Janeiro**

**2022**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**RODAS DE CONVERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE  
UMA PRÁTICA INSTITUCIONALIZADA**

**RAFAELA PEREIRA DA ROCHA CALIXTO**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Janeiro (UFRJ) como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

**Orientadora: Profa. Dra. Núbia de Oliveira Santos**

**RIO DE JANEIRO**

**2022**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**RODAS DE CONVERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE  
UMA PRÁTICA INSTITUCIONALIZADA**

**RAFAELA PEREIRA DA ROCHA CALIXTO**

**Aprovada em 05 de dezembro de 2022.**

**BANCA EXAMINADORA:**

---

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Núbia de Oliveira Santos**

---

**Professora Convidada: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Deise Arenhart**

---

**Professora Convidada: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Comes Muanis**

**RIO DE JANEIRO**

**2022**

*Dedico este trabalho aos meus pais, Wilson e Lina, que deram tudo de si para que eu chegasse ao ensino superior. Sem a presença deles, nada disso seria possível. Ao meu namorado, Thiago, pela parceria e incentivo. E dedico à todas as crianças com quem eu encontrei pelas escolas da vida.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus e a todos os meus guias por terem me dado caminhos para chegar até aqui. Foram muitas as vezes que, através da fé, encontrei forças para seguir com a graduação.

Aos meus pais, Wilson e Lina, que me ensinaram a importância da educação desde cedo e que tanto abdicaram para que eu e meus irmãos chegassem a Universidade pública. Aos meus irmãos Edmundo, Isabela, Roberta e Renata que me foram de grande exemplo de dedicação e estudo.

Ao meu namorado, Thiago, que esteve comigo nas incontáveis noites fazendo trabalhos, relatórios e leituras. Que sempre me apoiou, me incentivando a dar o meu melhor e a finalizar a graduação.

Aos meus padrinhos Laila e Junior que estiveram comigo em todos os percalços, desafios e conquistas. Um agradecimento especial ao Pablo, que me acolheu e me deu vida.

As minhas amigas Carol, Bruna, Paula, Isa, Rafa e Jennifer que tantas vezes compartilharam comigo as doçuras e amarguras da vida.

A minha querida orientadora Nubia, que esteve presente em todo o processo de criação deste trabalho e que tanto me inspirou com seus ensinamentos e aulas.

A minha grande amiga e parceira de trabalho Lilian Silva que acreditou em mim desde o início e me deu tantas oportunidades de aprender e de atuar com a Educação Infantil.

Obrigada! Me constituo enquanto pessoa, profissional e professora pelas marcas e encontros que a vida me proporciona. Serei eternamente grata por cada aprendizado, lágrima e conquista. É com grande felicidade e gratidão que finalizo essa etapa tão almejada.

*“Educar é crescer. E crescer é viver. Educação é, assim, vida no sentido mais autêntico da palavra.” – Anísio Teixeira*

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discorrer sobre as rodas de conversa na Educação Infantil, sua importância enquanto prática pedagógica institucionalizada e o espaço ocupado pelos sujeitos envolvidos nesse momento. Para estruturação dessa pesquisa foi realizada uma análise dos documentos legais da Educação Infantil, relacionando-os com as ideias de alguns autores como Paulo Freire, Manuel Jacinto Sarmiento, Jorge Larossa Bondía e Gilda Rizzo. O estudo constituiu-se também pela análise do relato de duas observações de rodas de conversa e duas entrevistas semiestruturadas com as professoras dos grupos, concluindo-se que as rodas de conversa enquanto uma prática institucionalizada pode além de promover interações criança-criança e criança-adulto, também ocupar um lugar de silenciamento e controle.

**Palavras-chave:** Rodas de conversa; Educação Infantil.

## SUMÁRIO

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	
<b>RESUMO</b> .....	
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>9</b>
<b>I. A EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	<b>13</b>
1) <i>Lei de Diretrizes de Bases (LDB)</i> .....	14
2) <i>Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs)</i> .....	15
3) <i>Plano Nacional da Educação (PNE)</i> .....	18
4) <i>Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</i> .....	19
<b>II. A RODA DE CONVERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	<b>24</b>
<b>III. VIVÊNCIAS E DIÁLOGOS</b> .....	<b>30</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>52</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	



## INTRODUÇÃO

A graduação em licenciatura plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro me proporcionou um contato com diversos campos de pesquisa na educação, assim como reflexões críticas sobre a atuação docente no ambiente escolar. Tanto a experiência que eu tive com os estágios, quanto o meu interesse pelos estudos em Sociologia da Educação, me fizeram perceber que para compreender melhor o universo educacional era necessário retornar à escola com mais maturidade e com o olhar atento de uma futura professora.

Em vista disso, iniciei um estágio remunerado em uma escola particular da Zona Sul do Rio de Janeiro, onde pude vivenciar a prática com a intensidade que a educação infantil nos impõe: com contato físico, com o calor das crianças, com a agitação da sala de aula, pelo amor à pedagogia e pela necessidade do estudo e do trabalho.

E foi na minha primeira experiência de estágio, em uma escola que trabalha com o Método Natural (RIZZO, 2009), da brasileira Gilda Rizzo, que fundamenta a prática pedagógica da instituição, que vivenciei o estágio com outros olhos. Nesse contexto, o Método Natural parte da ideia de que as crianças são agentes de sua aprendizagem, quando recebem estímulos na experimentação concreta de atividades que partem do seu interesse. E foi nesse cenário que senti a necessidade do fazer, do estar presente, de dialogar, despertando em mim o grande ‘brilho nos olhos’ da docência com crianças pequenas: a roda de conversa.

Estar em um ambiente de educação infantil novamente me levou a lembranças afetivas do meu primeiro contato com a escola. Coincidentemente tanto a minha primeira escola quando criança, quanto a instituição de ensino em que estagiei são de ensino confessional católico e a estruturação das mobílias eram bem parecidas. Lembro-me do meu primeiro dia de estágio, de sentar-me na mesa hexagonal e viajar no tempo para 15 ou 16 anos atrás e logo me recordei do cheiro da tinta, do cavalete de pintura, dos lanches com os amigos, e das “rodinhas”... Ah, como era um momento mágico! Me lembro da minha timidez para falar em público, mas ali, na rodinha, era diferente... Eu queria falar! Eu queria ouvir! Eu queria estar com os meus colegas, queria receber o sorriso

largo da minha primeira professora ao escutar cada um de nós. E era essa memória que eu queria deixar para as crianças da minha turma, de uma passagem acolhedora, afetiva e muito feliz por estar na escola.

Durante a graduação pude realizar o estágio obrigatório e estágio remunerado com turmas de Maternal II, em instituições públicas e privadas, e ser coparticipante na atuação docente, observando práticas tanto de enaltecimento, quanto de silenciamento das crianças. Posteriormente, atuando como assistente de coordenação em educação infantil, quando tive a oportunidade de circular por diversos grupos, dialogando com diferentes professoras e vivenciando práticas distintas que os momentos de roda de conversa chamavam a minha atenção. Percebi tantas potencialidades nesses diálogos, tanto a ser estudado e refletido. Foi nesses espaços, vivenciando a escola em sua integralidade, que encontrei meu objeto de estudo, o qual trato nesta monografia: as rodas de conversa na Educação Infantil.

Na graduação dois textos me fizeram refletir sobre o meu processo de escrita acadêmica e atuação docente, sendo esses “Notas sobre a experiência e o saber da experiência” (LARROSA, 2002) e “Pensamento, corpo e devir – Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico” (ROLNIK, 1993).

O autor Larrosa (2002) aborda a temática da educação a partir de uma perspectiva de experiências e sentidos, trazendo reflexões acerca dos contextos em que a educação acontece para com os sujeitos, e a forma com que esses se relacionam com o saber, com o viver e o conhecer. Relacionando as ideias de Larrosa com a Metodologia Natural, é possível adentrar a sala de aula com um olhar reflexivo, crítico e consciente de minhas ações para com as crianças da educação infantil, compreendendo que o desenvolvimento ocorre a partir de suas experiências, do brincar, do contato com o outro e que o meu papel como professora é propiciar uma educação que permita a criança a uma experiência no sentido apontado por Larrosa, afinal a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. (LARROSA, J., 2002, p.21).

Já o artigo de Rolnik (1993) traz uma perspectiva reflexiva sobre a escrita de um memorial e como esse traduz o sujeito que o produz. Rolnik aborda o

conceito de “marcas”, que são “exatamente estes estados inéditos que se produzem em nosso corpo, a partir das composições que vamos vivendo. Cada um destes estados constitui uma diferença que instaura uma abertura para a criação de um novo corpo, o que significa que as marcas são sempre gênese de um devir.” (ROLNIK, 1993, p.2). Constituindo-se então, por aquilo que nos transforma, como uma práxis constante do sujeito e que, em sua escrita, em seus atos, pensamentos e dizeres, se traduz enquanto marcas.

Sendo assim, escrevo a partir de minhas marcas, daquilo que me tocou de alguma forma e me fez repensar e refletir, que foi significativo de alguma maneira para minha formação, para minha constituição enquanto mulher, estudante e professora. Este trabalho não diz respeito apenas a meu objeto de estudo, mas traz consigo as minhas vivências, os meus olhares, devaneios, experiências. Escrever esse trabalho, sabendo da importância deste para conclusão da minha graduação me reconecta com as dificuldades e importância de lidar com essas marcas e de, a partir delas, construir conhecimento que possa ser compartilhado e dialogado. O estudo para concepção desta monografia diz muito sobre mim, sobre minha concepção de educação, criança e infância. E a partir da monografia me disponho a estudar e pesquisar e, acima de tudo, demonstrar amor pela minha profissão: professora.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo discorrer sobre as rodas de conversa na Educação Infantil, compreendendo esse momento como oportunidade de desenvolvimento, lugar de fala, construção e estabelecimento de vínculo entre crianças e adultos. Nesse sentido, algumas questões que norteiam a escrita desse trabalho são: há de fato diálogo na roda de conversa? Existe interação entre criança-criança e criança-professora? É uma prática emancipatória ou será uma prática de silenciamento?

Em vista disso, esse estudo está dividido em três capítulos. No primeiro faço uma breve contextualização sobre a concepção da educação infantil e a legislação vigente sobre o tema.

No segundo capítulo apresento como se constitui a roda de conversa e qual sua relação e importância para educação infantil.

No terceiro capítulo realizo a contextualização do campo de estudo – compreendendo o espaço escolar, as turmas, crianças e metodologia; relação da roda de conversa com o Método Natural e o desenvolvimento das crianças E analiso os relatos de observação de duas rodas de conversa.

## **I. A Educação Infantil**

A educação infantil no Brasil é um segmento escolar que atende à faixa etária de 0 a 5 anos. A partir dessa etapa da educação é possível observar além das diversas teorias e práticas pedagógicas, as concepções de infância adotadas pela sociedade em questão, que transparecem o modo com o qual a criança é vista no contexto social e de que formas os adultos se relacionam com elas.

Quando analisamos o contexto escolar é preciso termos em vista que as ações implementadas com as crianças são pensadas e planejadas, de modo que refletem as marcas dos sujeitos históricos de seu tempo. E, ao falarmos de marcas, não podemos dissociar a formação curricular com as propostas e ações políticas vigentes.

Nesse sentido, educação e política estão intrinsecamente relacionadas, sendo a principal consequência deste diálogo, a formação e implementação do currículo escolar.

Considerando que o Estado brasileiro dispõe de órgãos reguladores das ações que implicam na vida dos cidadãos, neste capítulo farei uma breve análise das políticas e marcos legais no contexto da educação infantil. Para isso, é preciso compreender quais são os direitos e deveres da criança e de que maneira o Estado se organiza (ou não) para cumprir e atender o que está definido na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIS) e nos regimentos seguintes, de modo a elucidar a especificidade da educação infantil.

A partir da homologação da Constituição Federal, é possível englobar o segmento escolar da educação infantil como parte do resultado da luta pela garantia dos direitos das crianças, tal qual previsto no Art. 227:

“É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária,

além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.” (BRASIL, 2010)

A partir desse novo paradigma, a criança passa a ser considerada um sujeito de direito cujo tal deve ser garantido pela família, pela sociedade e pelo Estado. Esses direitos são inerentemente mapeados e assegurados pelo oferecimento da educação, sendo então consequência da movimentação a respeito da primeira infância e da compreensão da educação infantil como primeira etapa da educação básica.

Em consonância ao entendimento da criança como cidadã, se faz necessário a elucidação das especificidades da faixa etária, trazendo então à luz, a importância de maiores desdobramentos a respeito do assunto, no qual sucede-se na criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990.

O Estatuto da Criança e do Adolescente é um marco para democracia brasileira, visto que estabelece direitos e deveres para crianças, adolescentes e jovens, assim como traz também penalidades para o descumprimento das medidas ético-legais, abordando ainda questões primordiais para o desenvolvimento humano tais como, os direitos fundamentais – do direito à vida e à saúde, do direito à convivência familiar e comunitária, do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, das medias socioeducativas, da justiça da infância e da juventude (BRASIL, 1990).

Considerando o regimento e as determinações legais atentas à vida das pessoas desde os seus primórdios, a infância passa a ser concebida como imprescindível para o desenvolvimento humano, incluindo-se então em pauta o currículo da educação básica. Realizando então uma linha do tempo histórica a respeito da metamorfose curricular, destacam-se algumas demarcações importantes para elucidarmos o atual cenário da educação infantil, sendo esses:

**1. Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996:** Conforme a análise de Nunes (2011), A LDB define a educação infantil como primeira etapa da educação básica e atribui a ela “como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Art. 29). A creche, portanto, tem o papel de iniciar essa educação integral,

da mesma forma que a pré-escola, de continuá-la. Além disso, de acordo com o item II, do Art. 4, institui-se do direito à educação e do dever de educar, a educação infantil gratuita às crianças de até cinco anos, o que acarreta termos práticos em um maior oferecimento de creches e pré-escolas públicas, a fim de cumprir as determinações legais aprovadas. Desse modo, prevê ainda como requisitos básicos do currículo do segmento:

I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (Art. 31)

Tal documento traz considerações importantes em termos pedagógicos uma vez que abre a discussão para como realizar a avaliação na educação infantil, de que forma documentar o trabalho realizado pelos profissionais da educação a fim de promover o desenvolvimento e aprendizagem, implicando ainda na reflexão sobre a intencionalidade do fazer pedagógico, a qual abordarei no capítulo subsequente.

**2. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIS) de 2009:** A partir das deliberações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a educação infantil esteve nos holofotes das reflexões sobre as bases curriculares, atrelado ao aumento da demanda por creches e pré-escolas a fim de receber as crianças durante o período de jornada de trabalho dos responsáveis. Com a ascensão da realidade social brasileira em que todos os integrantes trabalham, aumentam ainda a pressão pela garantia do direito à educação previsto nas leis e marcos legais, como citados anteriormente. Como consequência, em 2009 é homologada as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIS), a fim de orientar as políticas públicas na área e a

elaboração, planejamento, execução e avaliação das propostas pedagógicas e curriculares, (Art. 2º), cujo podemos destacar como principais pontos:

- **Art. 3º** - O currículo da Educação Infantil como conjunto de práticas que buscam articular as experiências e saberes das crianças de modo a promover o desenvolvimento global das crianças de 0 a 5 anos;
- **Art. 4º** - As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.
- **Art. 5º** - A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.
- **Art. 6º** - As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos.
- **Art. 7º** - A proposta pedagógica das instituições de educação infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica.
- **Art. 8º** - A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.
- **Art. 9º** - As práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira.
- **Art. 10º** - As instituições de educação infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação.

**(BRASIL, 2009).**

Analisando as preposições legais até a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, reafirma-se que as revisões



realizadas ao longo do tempo refletem as mudanças de paradigmas sociais e políticos, assim como as lutas sociais a partir do processo de redemocratização brasileiro.

A educação infantil ainda traz, até o presente momento, muitos desafios e indagações como, por exemplo, a instituição do segmento como início da educação básica e a obrigatoriedade de alunos de 4 e 5 anos estarem matriculados em instituições educativas. Entretanto, cabe ressaltar que considerando a criança como cidadã a partir do seu nascimento, tendo direito a educação desde então, percebe-se uma lacuna institucional na garantia do acesso a educação como direito. Além disso, as DCNEIs instituem que a frequência na educação infantil não é pré-requisito para matrícula no Ensino Fundamental (Art. 5º, § 4º), o que torna contraditória a obrigatoriedade de matrícula na educação infantil, uma vez que regulamenta-se o não pré-requisito para o próximo segmento, deixando clara uma brecha na lei.

Ademais as DCNEIs contribuem de maneira significativa para a educação infantil como um todo, visto que dispõe de fato sobre o currículo, avaliação e ação pedagógica, entendendo então a criança como protagonista do processo de ensino-aprendizagem e não a prática do professor. Em vista disto, elucida-se às demandas que a faixa etária têm, valorizando o brincar e a socialização como elementares para o desenvolvimento humano e, ainda, como recurso e finalidade pedagógica.

De acordo com o documento, o planejamento educacional e a ação dos professores e agentes educacionais devem estar pautados nos princípios éticos, políticos e estéticos, a fim de cumprir a função política e social que a escola exerce. Refletindo, portanto, na forma de avaliação educativa, dado que uma vez que as visões sobre criança e educação estão em transmutação, os mecanismos avaliativos precisam estar alinhados com os objetivos e ações metodológicas. Em virtude desses e assumindo que a avaliação na educação infantil não tem função de promoção, logo caracteriza-se tal como procedimento de acompanhamento, no sentido de perceber de que maneira as propostas pedagógicas estão permeando o desenvolvimento da criança ou não, assim como proporciona o diálogo entre família-escola no que diz respeito a individualidade de cada infante.

Apoiado nesses pressupostos as políticas seguintes dialogam com as diretrizes curriculares e esmiuçam o currículo da educação infantil, ainda que muitas vezes desconsidere que, apesar de ser de suma importância que o Estado estabeleça diretrizes, é imprescindível considerar as particularidades de cada contexto social existente, assim como as disparidades socioeconômicas e culturais, por exemplo, existentes num país de proporções continentais e tão rico em sua diversidade, que se reflete também nas necessidades de cada realidade em seus municípios.

### **3. Plano Nacional da Educação (PNE) de 2014:**

Em 2014 foi sancionada a lei nº 13.005 em que aprova o Plano Nacional de Educação, constituído por 20 metas para educação brasileira a serem cumpridas até 2024, a fim de garantir as determinações da Constituição Federal de 1988, que confere ao País a obrigação de planejar o futuro de seu ensino, com o objetivo de oferecer uma Educação com mais qualidade para toda população brasileira.

Nessa conjuntura, a educação infantil é pauta da Meta 1 - universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014). Para isso, foram estruturadas estratégias a fim de mapear caminhos para alcançar o objetivo proposto, assim como guiar os estados e municípios a partir de suas realidades. Dentre as 17 estratégias propostas, destacam-se:

1.1 – metas de expansão das redes públicas de educação infantil; 1.2 – combate a desigualdade de acesso à educação infantil de crianças de até 3 anos; 1.3 – realizar periodicamente levantamento de demanda por creche para população de até 3 anos; 1.5 – manter e ampliar, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil; 1.6 – avaliar a educação infantil a cada dois anos, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, condições de gestão, recursos pedagógicos, acessibilidade e outros; 1.8 – promover a formação inicial e continuada dos profissionais da educação infantil; 1.11 – priorizar o acesso à educação infantil e o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades,

superdotação, ensino bilíngue para crianças surdas e a transversalidade nessa etapa de educação básica; 1.12 – implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias; 1.14 – monitorar e acompanhar o acesso e permanência das crianças da educação infantil; 1.15 – estimular o acesso à educação infantil em tempo integral para todas as crianças de 0 a 5 anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (BRASIL, 2014).

Como forma de acompanhamento das metas e suas implementações ou não, o Estado disponibiliza a página online “Observatório do PNE” em que são disponibilizados gráficos estruturados em sua maioria pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Todavia, nem todos as estratégias disponibilizam indicadores de acompanhamento e, os que apresentam mostram os dados apenas até 2019, o que poderia ser explicado em razão da pandemia Covid-19 vivenciada no Brasil a partir de 2020, devido ao cenário pandêmico, que impôs a sociedade um isolamento social, modificando as formas de acesso à educação, por exemplo. Nesse contexto, grande parte do país se manteve em suas casas durante meses, realizando trabalhos e estudos de maneira remota e/ou online. Entretanto, atualmente estamos em 2022 e nos últimos meses, com o avanço da vacinação e o retorno às atividades presenciais da sociedade de maneira geral, esses dados poderiam estar mais atualizados, o que nos indaga também para o prejuízo do não acompanhamento e do retrocesso ao acesso à educação, uma vez que estima-se que a taxa de evasão escolar no período pandêmico aumentou consideravelmente.

De todo modo, o Plano Nacional da Educação apresenta um potencial importante para a elaboração e implementação de políticas públicas educacionais, uma vez que estabelece metas, objetivos e estratégias para o cumprimento de tais dentro do prazo proposto. Além disso, a plataforma online é de acesso descomplicado, favorecendo o acompanhamento público e possibilitando o requerimento aos órgãos públicos a respeito das ações pressupostas.

#### **4. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018:**

A partir de 2015 os órgãos governamentais de educação fomentaram discussões a respeito da instituição de uma base nacional curricular a fim de

definir conteúdos, diretrizes e avaliações para as etapas da educação básica brasileira. Tal transposição trouxe grande debate e preocupação por partes dos especialistas em educação, principalmente no sentido de que forma esse currículo único atenderia às reais demandas educacionais diversas que cada estado e município possuem. O Ministério da Educação (MEC) movimentou-se então a respeito da elaboração de uma base comum curricular, assim como recebeu considerações públicas sobre a estruturação do documento.

Em 2017 foi finalizada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em concomitância aos longos debates e críticas sobre a implementação de um currículo único para a educação básica. E, apesar das alterações e tensões ocorridas em decorrência dos documentos anteriores, o MEC enviou ao Conselho Nacional da Educação (CNE), a terceira versão da BNCC, que foi aprovada e instituída a partir de 2018, definindo um currículo base de caráter normativo para a educação infantil, ensino fundamental e, posteriormente, para o ensino médio.

Considerando a temática desse estudo, analisarei de forma breve, o texto que diz respeito à educação infantil e suas consequências para prática docente com bebês e crianças pequenas.

A etapa da educação infantil é organizada em quatro principais tópicos, sendo esses a educação infantil no contexto da educação básica, o campo das experiências, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para educação infantil e a transição da educação infantil para o ensino fundamental. Para desenvolver tais assuntos, a base institui competências gerais para a educação infantil, como os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiência.

Compreende ainda que a aprendizagem e o desenvolvimento devem estar alinhados com a faixa etária. Nesse caminho, a Base aborda como os eixos estruturantes para as práticas pedagógicas as interações e brincadeiras, a intencionalidade dessas práticas e o trabalho do educador na escola.

Em vista disso, ressalta-se que em diversos documentos e estudos sobre a educação infantil, apresenta-se as interações como parte fundamental para o

desenvolvimento infantil, mas de que forma essas interações acontecem e qual o lugar da oralidade para esse processo?

O ser humano é um ser social e interage com o mundo a sua volta desde seus primeiros dias de vida, através do choro, do toque, dos balbucios e, através das respostas dos adultos que o cercam, vai aprendendo que para cada ação, existe uma reação. Ou seja, que se ele chora, vão lhe oferecer alimento, ou trocar sua fralda e, conforme vai crescendo seus movimentos estarão cada vez mais repleto de intencionalidade. E o adulto responsável pela criança, seja sua família, ou na creche por exemplo, vai tecendo como uma dança, ações e reações, possibilitando vivências significativas ou não a partir dessas e, nesse sentido, a linguagem verbal vai sendo construída, como defende Silva e Valiengo (2010):

“No processo social de humanização, a criança apropria-se da comunicação por meio de imitações. Ao longo desse processo, a aprendizagem se torna mais complexa, por meio da educação adquirida pela criança culturalmente. Ou seja, as condições para que ocorra esse processo significativo não dependem só da criança e, sim das relações entre ela e aqueles que a rodeiam e das experiências contribuídas que oportunizarão a ela a realização de diferentes ações para que ocorra seu desenvolvimento pleno e de qualidade.” (SILVA, M., VALIENGO, A., 2010, p. 21)

Nesse sentido, a oralidade está presente desde o primeiro momento em que falamos com o bebê e que, conforme passam os meses e anos, conversamos mais e nos ouvem mais a falar com os nossos pares. A linguagem oral está presente no dia a dia dos sujeitos antes mesmo que esses adquiram o seu pleno desenvolvimento, como cita Chaer (2012) em:

“Desde muito cedo a criança se utiliza principalmente da linguagem oral para se comunicar. Antes de falar com fluência, as crianças já são capazes de utilizar a linguagem oral para diversos fins: pedir, solicitar determinadas ações ou objetos, e expressar seus sentimentos, perguntar ou explorar o mundo a sua volta. Da mesma forma, mesmo antes de falar, a criança já começa a entender a fala das pessoas que estão interagindo com ela. No entanto, a compreensão da linguagem é mais abrangente que a capacidade de

falar, e ocorre antes mesmo que a criança possa se expressar oralmente.” (CHAER, 2012, p. 74)

Por isso, é fundamental enquanto educadores estarmos atentos a riqueza que a linguagem nos traz, considerando então que todo o processo de expressão é linguagem, seja esse o choro, o toque, a música, as expressões faciais.

Nós nos comunicamos por todo o nosso corpo e com as crianças não é diferente. Nesse sentido, as interações preconizam o amadurecimento e para além do desenvolvimento da linguagem verbal, favorece o raciocínio lógico, o encadeamento de ideias, a afetividade e sua construção de sujeito no meio social em que vive. Mas isso só acontece de fato quando existe troca, diálogo, uma relação bilateral entre os indivíduos e não apenas o despojar de informações sobre o outro, silenciando-o através da escuta. Esse movimento deve ser observado também no ambiente escolar, principalmente no que diz respeito à educação infantil, cuja a faixa etária abrange a crianças em plena constituição e desenvolvimento de suas faculdades, assim como da oralidade.

Em vista disso, retomamos ao ponto de estudo central dessa monografia – *rodas de conversa na educação infantil: reflexões sobre uma prática institucionalizada* -, as quais são utilizadas muitas vezes como justificativa para presença como atividade constante da rotina, mas que também podem ser recursos de silenciamento, oprimindo toda a potencialidade que existe na troca entre os indivíduos que habitam a escola.

Seguindo esta lógica, cabe elucidar: o que seria uma ação institucionalizada? Institucionalizar define-se como dar ou adquirir caráter de instituição; tornar(-se) institucional; oficializar(-se); arraigar (-se), estabelecer(-se). Ou seja, reconhecer a roda de conversa como uma prática institucional significa associar este momento como algo enraizado, repetido quase como inconscientemente e, é nesse repetir de ações que mora o perigo do silenciamento, do esvair de significados e do protagonismo da criança. Afinal, por que fazer as rodas de conversa? Essa prática é realmente necessária? Não há diálogo no dia a dia da creche e da pré-escola?

Neste sentido, a roda de conversa precisa ser problematizada, pois ao mesmo tempo em que existe beleza e potenciais em sua ação, também pode ser

prejudicial para o desenvolvimento das crianças, uma vez que a prática pedagógica em si é muito mais complexa do que apenas cumprir as diretrizes curriculares vigentes, principalmente com bebês e crianças pequenas.

E afinal, nós enquanto professores de educação infantil, realizamos a roda de conversa com intencionalidade ou apenas como prática institucionalizada?

## **II. A Roda de Conversa na Educação Infantil**

Para compreender a prática pedagógica na educação infantil é considerável que entendamos quem são os sujeitos que ocupam esse espaço. Os professores que atuam com bebês e crianças possuem um perfil particular, visto que a faixa etária exige atenção e cuidados específicos, principalmente no que diz respeito a higiene e a proteção à vida dos pequenos.

As crianças da educação infantil são dependentes dos adultos para que tenham suas necessidades básicas atendidas, como a alimentação, por exemplo. São pequenos indivíduos que estão em constante movimento, descobrindo traços de sua personalidade, desenvolvendo sua capacidade psicomotora, social e cognitiva. Por isso, o docente dessa primeira etapa da educação básica precisa ter em vista práticas que possam garantir a segurança e atendimento às necessidades dos infantes, como também garantir experiências lúdicas que possibilitem o seu desenvolvimento global.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) aborda a necessidade da intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, sendo essa consistindo na organização e proposição, pelo educador, de experiências às crianças. Dessa forma, o documento institui como parte do trabalho do educador o refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar os conjuntos de práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças, definindo então todo esse processo como intencionalidade.

A atuação do pedagogo prevê, portanto, um estudo prévio sobre a faixa etária, sobre as demandas socioculturais do grupo, partindo do conhecimento e do vínculo entre professor-criança por meio de vivências que favorecem a interação tanto criança-criança, quanto criança-adulto.

A partir de todo panorama legal e curricular a respeito das particularidades da educação infantil, encontro a necessidade da reflexão sobre como e por que ocorrem as práticas pedagógicas, destacando a roda de conversa como ponto de partida e central da discussão desta monografia.



Existir um momento dedicado ao diálogo em sala de aula é fundamental em diversos aspectos, tal qual para o desenvolvimento da oralidade e para socialização. A partir da troca, da escuta e do expressar-se (verbalmente ou não), favorece a construção do indivíduo enquanto sujeito protagonista de sua história, como também do pertencimento ao grupo. Nesse sentido, a roda de conversa aparece como oportunidade de construção do ser, enaltecendo a importância do processo a partir da interação, como pontua:

“[...] falar e pensar, portanto, não se aprende sozinho, mas na interação com outros. Assim, falar sobre as coisas com os outros ajuda a criança a pensar sobre elas e a desenvolver sua linguagem e seu pensamento. Nesse processo, nós educadores, devemos buscar ouvi-las e dar-lhes oportunidades para que, brincando, explorando e interagindo, construam sua própria linguagem, cada uma a seu tempo” (COSTA; GUIMARÃES; ROSSETI-FERREIRA, 2003, p.83)

Nessa perspectiva, a rotina da educação com a roda de conversa é estruturada como atividade permanente, ou seja, a ser realizada com uma frequência regular e deve ser posta como momento de atenção e entrega. Entrega essa no sentido de estar presente e se fazer presente, possibilitando interações criança-criança e criança-adulto, fortalecendo os vínculos e suprimindo as necessidades de cada faixa etária, de acordo com as demandas do currículo da educação infantil.

Mas de que forma a roda de conversa acontece de fato? Considero roda de conversa como atividade em que crianças e adultos sentam-se em círculo, preferencialmente no chão, e propõe-se a ouvir uns aos outros sobre um determinado assunto. No contexto da educação infantil a roda de conversa aparece muitas vezes como primeira parte do dia das crianças na escola, após o momento da entrada em sala de aula, sendo fator importante para construção de hábitos e rotina na primeira infância. Nesse sentido, a ideia central é que as atividades planejadas pelos professores devem contar com a participação ativa das crianças garantindo às mesmas a construção das noções de tempo e de espaço, possibilitando-lhes a compreensão do modo como as situações são organizadas e, sobretudo, permitindo ricas e variadas interações sociais. (DIAS, 2010, p. 13).

Além disso, as rodas de conversa possibilitam a criança um dos primeiros contatos com a escola enquanto espaço democrático. Isso porque através dessas dinâmicas são propostos temas e projetos pelo professor, discutindo com o grupo os seus interesses, suas vontades e desgostos, tal qual são definidas as atividades que serão realizadas durante determinado período. Nesse momento, retoma-se a necessidade do planejamento e da intencionalidade do fazer pedagógico do professor a fim de permitir que as rodas de conversas sejam de fato um momento democrático e, não um espaço de silenciamento, vigiando as atitudes da criança perante o movimento circular em que permite que todos se olhem diretamente.

Desse modo, como diz Freire em “[...] o educando se torna realmente educando quando e na medida em que conhece, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai depositando nele a descrição dos objetos ou conteúdos.” (FREIRE, 1992, p.47), a criança aprende através de suas vivências e é preciso utilizar de meios educacionais conhecidos tal qual as atividades da rotina escolar, a fim de que esses possam se reconhecer, para então conhecer novos conteúdos.

Ser professor é saber ver o aluno, e não apenas olhá-lo. Tal processo traz consigo a valorização desses indivíduos enquanto protagonistas de suas histórias, formando-os como seres críticos, refletindo sobre seus atos que também são políticos, como o de aprender e ensinar. Na perspectiva da educação infantil, institui-se de forma específica, compreendendo que a criança tem direitos e deveres, pautados por experiências e vivências lúdicas, através do brincar pertinente à idade.

Dessa forma, acredito na educação infantil enquanto espaço oposto à escola tradicional, em que considera o educando como ser passivo que deve se adequar aos objetos de estudo os quais já vem prontos, a exemplo dos livros para colorir em que a criança não tem liberdade para criar, ficando presa à uma imagem que um adulto considerou ser própria para ela, sem considerar a importância da construção a começar pela rabiscação, no explorar dos materiais coloridos, visto que esses não são considerados esteticamente perfeitos.

A meu ver as atividades da educação infantil devem respeitar as vivências a partir das experiências, sem se preocupar em produzir material para ser apresentado para os pais como murais prontos que não retratam a produção das crianças e sim das professoras. O desenvolvimento da criança na educação infantil perpassa pelo sensorial, pelo toque, olfato, paladar, visão e audição. A criança precisa sentir, explorando os objetos ao seu redor, para que então possa se apropriar daquele movimento repetidamente, se sentindo segura e despertando seu interesse para as temáticas abordadas pelos professores.

As crianças aprendem por observação direta, por imitação e por exploração pessoal. Nesta educação percebe-se a ideia de uma criança que “pensa-fazendo” e “age-pensando”, em que se estiver sujeita a regras da realidade, o seu crescimento virá refletido na sua capacidade para lidar com o ambiente que a cerca. (ZABALZA, 1998)

Sarmiento e Pinto (1997) sintetizam bem essa ideia em:

“Considerar a criança como um sujeito pleno de direitos, com características específicas, que desempenha um papel ativo no seu processo de socialização e que, pelas interações sociais, compreende o mundo que a circunda, implica no reconhecimento de sua capacidade de produção simbólica e na “constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 20).

Sendo assim, não basta apenas oferecer tinta e pincel para os infantes se não for permitido que eles usem as mãos para conhecer as tintas e que se sujeiem para entender o limite do corpo em encontro com o papel ou as telas. Todo o processo da construção do ser, está atrelado ao desenvolvimento de suas faculdades, pautadas no brincar e entendendo a criança como protagonista do dia a dia na educação infantil e não o professor ou os “trabalhinhos”.

As atividades nessa primeira etapa da educação básica são de suma importância para o acompanhamento da rotina, assim como forma de aproximação entre família-escola, mas não devem ser consideradas como preocupação primordial do processo educativo e sim como resultado das vivências das crianças na escola.

E de que forma essas atividades podem ser propostas aos grupos? Através da roda de conversa, considerando essa como uma ponte que não existe pronta, se faz pelas trocas, pelas realizações, pela cooperação, pela gentileza, [...]. O encontro com a alteridade possibilita a confiança para a travessia que leva à fantasia, à criatividade, à imaginação. E revela as potências dos sujeitos que se encontram e a potência do encontro desses sujeitos com a fantasia, a criatividade e imaginação. (FILHO, 2022, p.25).

Analisando o currículo da educação infantil encontramos diretrizes que dialogam com a proposta da roda de conversa. Na Base Nacional Comum Curricular encontramos os Campos de Experiência, como o tópico “O eu, o outro e o nós”, que diz que

“É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. Ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. “(BRASIL, 2018, p. 40)

Em que podemos relacionar essas experiências sociais, com a prática de sala de aula, visto que no documento da Base, não determina as metodologias de aplicação dos componentes curriculares. Em consonância, a roda de conversa apareceria como um meio para o desdobramento dos eixos estruturantes das práticas pedagógica, pautadas na interação e na brincadeira.

Nesse sentido, muitas são as potencialidades possíveis nas rodas, todavia nem toda teoria é congruente com a realidade vivenciada nas escolas. O que encontramos muitas vezes é uma prática engessada, que utiliza da roda de conversa como meio de controle dos corpos das crianças no espaço da escola, tendo toda a potência do encontro sendo ofuscada pelo autoritarismo

disfarço de disciplina, sendo então a roda de conversa muitas vezes um momento de silenciamento dos sujeitos. Em congruência com esse ponto de vista, Alessi (2011) ressalta que:

“Na educação infantil existe a preocupação de conversar com as crianças em grupo com o intuito de desenvolver a oralidade, são as chamadas “rodas de conversa”. Essa atividade, realizada como prática permanente diária, contribui para a aprendizagem da escuta, estimula o desenvolvimento da linguagem oral e permite a todos que possam se expressar. É um recurso importante que amplia a competência narrativa e as possibilidades discursivas das crianças. Contudo, aqueles registros, em sua maioria, refletiam encaminhamentos que ora se caracterizavam por monólogos, ora por revezamento ou com um propósito moralista, deixando de lado o mais importante: a conversa propriamente dita. Mais do que isso, deixava de lado aqueles que deveriam ser os principais envolvidos: as crianças.” (ALESSI, 2011, p. 11)

A rotina da educação infantil deve acompanhar o crescimento e o amadurecimento das crianças e, apesar de sua importância para a construção de hábitos atrelados às atividades diárias, o fato de termos atividades previamente estipuladas, como a roda de conversa, não dever ser sinônimo de acomodação numa ação institucionalizada e, sim, de buscar o exponencial crescimento perante as trocas entre os participantes da educação infantil.

Sendo assim, pode-se questionar se há, de fato, diálogo na roda de conversa e nos aprofundarmos sobre de que forma as interações ocorrem – existe interação criança-criança? E criança-professora? Há um espaço de silenciamento ou de diálogo de fato?

Para responder tais questões, julguei necessário retornar ao campo para analisar de que forma as rodas de conversa ocorrem na educação infantil. Tal recorte da prática será abordado no próximo capítulo.

### **III. Vivências e diálogos**

Para instituir a pesquisa desta monografia, retornei à sala de aula no lugar de pesquisadora, observando as práticas docentes e as vivências e experiências que as crianças tinham a partir dessas. Nesse sentido, meu campo de estudo foi o meu local de trabalho, uma escola particular na zona sul do Rio de Janeiro que oferece da Educação Infantil ao Ensino Médio. A instituição recebe alunos de classe média e classe média alta que são, em sua maioria, moradores dos bairros próximos. É um colégio com um amplo espaço físico que dispõe de parque gramado, piscina, pátio gramado, duas quadras poliesportivas, ginásio, laboratórios etc. Na Educação Infantil, além das salas de aula fixas das turmas, também dispõe de ambientes interativos como recicloteca, brinquedoteca, sala multimídia, oficina culinária, muro criativo, horta, biblioteca infantil, sala de música e sala de psicomotricidade. É uma escola com mais de 100 anos de tradição, de ensino confessional católico e que tem como base da proposta pedagógica, a Metodologia Natural na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I.

Além da análise bibliográfica para elaboração deste trabalho, fez-se necessário o acompanhamento de vivências e diálogos na educação infantil, nos momentos de roda de conversa. Esse estudo tem cunho qualitativo, buscando analisar trechos de duas rodas de conversa e duas entrevistas com as professoras da escola em questão, dialogando com os referenciais teóricos. Cabe ressaltar ainda que os momentos analisados são apenas um recorte da prática, sendo a rotina diária repleta de experiências e intensidades que um único momento não é capaz de descrever. Ademais o meu local nessas vivências é o de observação participante, visto que o ambiente é o meu local de trabalho e, por isso, as crianças e equipe já estão familiarizadas comigo, sendo importante pontuar ainda que eu atuo na Coordenação Pedagógica da instituição e, por isso, já circulo entre os grupos com certa regularidade.

A escolha das turmas ocorreu de acordo com a recepção e disponibilidade das professoras em me receber para assistir os momentos de roda de conversa, tendo ainda comum acordo entre a Coordenação Pedagógica, equipe de apoio e crianças. Sendo assim, foram observadas duas rodas de conversa, sendo a

primeira referente a turma do Maternal I com crianças em idades entre 2 e 3 anos, faixa etária de descoberta de novos vocabulários e desenvolvimento da linguagem verbal. A segunda foi realizada com a turma de Pré II, com crianças em idade entre 5 e 6 anos, em que possuem amplo repertório de palavras e linguagem oral bem estabelecida, no geral. Essa observação é importante principalmente na análise das rodas, relacionando a participação das crianças com a forma com que essas se expressam e reagem aos momentos da roda de conversa.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas consequentes a observação das rodas, a fim de dialogar as vivências com as percepções das professoras sobre as práticas na escola. Ressalto ainda que para preservar as identidades dos envolvidos, os nomes apresentados neste trabalho são fictícios.

O Método Natural, preconizado pela pedagoga Gilda Rizzo, defende uma a escola a partir da ideia de que as crianças são agentes de sua aprendizagem, propiciando a elas estímulos na experimentação concreta de atividades que devem partir do interesse da criança. Rizzo defende que:

“A *escola natural*, em oposição à escola convencional, acredita que sua finalidade reside, unicamente, em promover estímulos necessários ao *desenvolvimento integral e harmonioso de cada aluno*, respeitando-o como ser único, original e indivisível, com necessidades físicas, emocionais, sociais e intelectuais, que precisam ser atendidas de acordo com as características próprias da sua vida, que é dinâmica e está em constante processo de transformação. A escola natural enseja esse desenvolvimento pleno do indivíduo com vistas a sua satisfação pessoal e autonomia e bem-estar social.” (RIZZO, 1987, p. 25)

Nesse sentido, o desenvolvimento global da criança na escola que adota o método natural ocorre na medida em que ela é agente do seu processo de ensino-aprendizagem, a começar pela sua participação na rotina escolar. A rotina nesta metodologia inicia todo o trabalho a ser realizado com os grupos, visto que é tido como um guia a ser seguido, no sentido de organizar o tempo e as atividades durante o dia. Bilória (2013) afirma que para criança é fundamental

que exista uma rotina para que ela se sinta segura, possa desenvolver sua autonomia, bem como, ter o controle das atividades que irão acontecer.

Em consonância com esse pressuposto, os grupos na educação infantil do colégio em questão têm a base da rotina similar, realizando adequações de acordo com as necessidades de cada faixa etária. A rotina inicia com a chegada das crianças, prosseguindo na organização de seus materiais – mochila, garrafa de água, lancheira, agenda – e dando continuidade na primeira roda de conversa em grupo, as quais são denominadas por “rodinha”. Rizzo define essa atividade como:

“A assembleia é formada pelos alunos e seu educador como momento de encontro para discussões, planejamentos, troca de ideias e outras atividades que exijam a participação de todos, pensando juntos, sob a liderança do educador. É sempre nessas reuniões que são lançadas noções novas, qualquer que seja a área de estudo [...] Nas pré-escolas dá-se o nome de *rodinha* a esses encontros por se fazerem em organização aproximadamente circular, à volta do educador.” (RIZZO, 1987, p. 41).

Nesse momento as crianças sentam-se com a professora em roda no chão, que inicia a ação com uma música de “boa tarde”. Cabe destacar que nessa escola a maioria das atividades envolvem músicas, que são cantadas pela equipe e pelas crianças. A partir daí são abordados os dias da semana no calendário, a janela do tempo e “Chamadinha”, onde será exposto o nome e, para as crianças menores, as suas fotos. Além disso, é nesse momento que a professora e as crianças vão montar a rotina diária, abordando as atividades que serão feitas como aula de inglês e psicomotricidade, assim como elegendo as propostas que serão realizadas nos momentos de atividades livres e diversificadas, como massinha, pintura, jogos, lego etc. Essa é apenas a primeira roda do dia, em que eles recebem uns aos outros, percebendo a ausência e presença dos colegas, verificam as atividades fixas do dia e elegem outras. É nesse momento também que são lançadas os projetos e temas que serão abordados pelos grupos na educação infantil. Essa perspectiva democrática acerca da roda de conversa, dialoga ainda com o item 7 das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010) que destaca que para a efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições



de educação infantil deverão prever condições de trabalho coletivo e para organização de materiais, espaços e tempos. Ou seja, reafirma a criança como sujeito de direitos e deveres, que deverá ser protagonista de sua aprendizagem. Em consonância, a ideia, segundo a Metodologia Natural, é que as rodas de conversa ocorram em diversos momentos do dia a dia na educação infantil.

Na observação do grupo do Maternal I (crianças com idades entre 2 e 3 anos), pude estar na primeira roda do dia, referente ao momento de recepção das crianças após a chegada na escola em uma sexta-feira, caracterizado por ser o dia da “novidade”, ou seja, em que as crianças trazem um brinquedo de casa para a escola. Nos outros dias da semana também são permitidos os brinquedos, mas não há uma apresentação desses na rodinha como há reservado um momento para que as crianças mostrem os brinquedos. A proposta de trazer um brinquedo ou uma novidade de casa também contribui para o andamento da roda de conversa, visto que através desses objetos trazemos um pouco da realidade da criança de casa para dentro da escola. Ademais pode-se observar melhor seus gostos, preferências, a quais atividades eles têm acesso e o tipo de brinquedo que a família permite ou não. Outrossim, para muitas crianças nessa faixa etária, principalmente durante o período de adaptação, é importante que tenhamos um objeto que lembre a segurança do lar na escola, o qual é chamado de objeto de transição. No andamento da apresentação dos objetos, muitos temas podem ser abordados, estimulando que cada um fale um pouco do que trouxe e que os outros observem as características desses, por exemplo, e permitindo que os outros assuntos surjam na atividade. A autora Gilda Rizzo discorre sobre o assunto em:

“Os brinquedos apresentados na rodinha são “tesouros”, fragmentos do universo individual, elos entre os sentimentos de casa, família e a escola e estimulam a expressão oral, troca de experiências, observação, percepção de detalhes, assim como o desenvolvem habilidades relativas ao trato social e respeito à propriedade alheia. A situação descontraída e natural favorece o clima de liberdade necessário à formação e desenvolvimento da socialização.” (RIZZO, 1987, p. 19)

Com isso, neste dia as crianças já chegam ao colégio segurando os brinquedos nas mãos e os carregam até a sala. Ao chegarem, acompanhados da professora regente e da monitora (estagiárias de pedagogia), as crianças já se sentam nas almofadas colocadas no chão, em formato de círculo, no local de costume da rodinha. Cabe sinalizar que a roda observada ocorreu em julho e, neste período do ano, as crianças sentam-se nas almofadas que escolhem sem a professora solicitar e, enquanto esperam a professora sentar com eles, conversam entre si, observam e tocam os brinquedos uns dos outros. Enquanto isso, professora e monitora organizam as mochilas das crianças, oferecem água para todos e, em seguida, a professora senta-se no chão junto com o grupo e inicia a roda:

*Professora: Maria posso sentar do seu lado?*

Maria sorri e chega para o lado. Esse movimento inicial foi interessante, pois diferentemente de outras experiências que tive na educação infantil, essa professora não tinha um lugar fixo para sentar-se, favorecendo então essa circularidade da roda, mas também o contato maior com as crianças.

*Professora: Cadê o Maternal I sentado bem bonito? Todos então confortáveis? Vamos nos ajeitar para começarmos! Vamos Clara, vamos Thomas! Estamos todos prontos?*

*Crianças: SIMMM!!! Eu já sentei. Tô aqui tia Joana!*

Algumas crianças batem palma.

*Professora: Vamos dar boa tarde?*

*Daniel: Eu vou bincar e passear...*

*Professora: Tá...*

*Daniel: E ir na Tia Ju!!!!*

*Professora: Isso aí, hoje tem Tia Ju!*

*Crianças: OBAA!!! TIA JU! E o Tio Fernando?*

*Professora: Hoje não tem Tio Fernando. Vamos dar boa tarde! Vamos lá!*

*Crianças e professora cantam:*

*Boa tarde, como vai você?*

*Meu amigo, como é bom te ver*

*Palma, palma, palma,*

*Mão, mão, mão,*

*Agora um abraço de coração!*

No momento em que cantam “palma”, as crianças e professoras batem palma, ao cantar “mão”, viram para o colega ao lado e seguram as mãos e no momento do “abraço”, se abraçam. Nessa proposta, alguns deixam o brinquedo no colo e outros colocam ao lado ou na frente, mas sempre próximo de si e, assim que finaliza a música, a maioria pega o brinquedo novamente. Duas meninas prestam atenção na movimentação da professora e não olham para os brinquedos que trouxeram no momento.

*Professora: Quem é que veio hoje para nossa aulinha?*

*Lais: A minha princesa veio! Olha o cabelo dela, é azul!*

*Professora: Deixa ela aí que já já na hora da novidade a gente vai pegar, ta bom?*

*Daniel: Esse aqui é meu!*

*Lucas: Cadê o José?*

*Professora: Isso, vamos lá, vamos ver quem veio hoje...*

Nesse momento a professora coloca os nomes com as fotos das crianças de todos no chão, ao meio da roda, e começa a cantar:

*Professora:*

*Olá, Maternal, olá, maternal,*

*Olá, olá, olá,*

*Olá Luísa!*

*Luisa: EU!!*

*Professora: Olá Luana, olá Luana, olá olá*

A professora canta a música do “Olá” para todos que estão na roda, incluindo a monitora Brenda. As crianças repetem o olá conforme a professora canta e vai chamando-os um a um, até chegar nas crianças que não vieram:

*Professora: Olá José, olá...*

*Clara: Ih! (balbucios)* – Clara levanta os ombros e olha para os amigos na roda.

*Lucas: José não...* – Lucas franze a testa e balança a cabeça, ao dizer que não.

*Professora: Cadê o José?*

*Daniel: José ta com o pai dele!*

*Maria: José foi brincar na areia.*

*Murilo: Eu vou pra casa do José!*

*Professora: Ih, o José já viajou... José não veio! Vamos virar o nome dele na chamadinha então.*

Após cumprimentar a todos, a professora inicia a “Chamadinha”, que ocorre através de um jogo em cada criança tem que reconhecer o nome do colega/a foto do colega nos papéis e entregar para o amigo correspondente. Em seguida, a criança coloca o nome no mural da chamadinha e senta-se novamente na roda. Nesses momentos iniciais de “Boa tarde” e da “Chamadinha” podemos observar que são mais orquestrados pela professora, que os lidera nas atividades inicial, sendo uma situação semelhante a “pergunta e resposta” da professora para as crianças, sem diálogos orgânicos. Seria essa uma situação mais engessada da roda, em que a educadora não abre brechas para que os comentários das crianças se desenvolvam, como podemos observar quando ela pergunta onde está o José, as crianças respondem, mas ela não os responde de volta propriamente dito, uma vez que sua fala não está ligada ao que as crianças verbalizaram e, sim, no movimento de dar continuidade à música do “Olá”.

Além disso, me chama a atenção o fato de crianças pequenas, com idades entre 2 e 3 anos, se manterem sentadas de fato durante a roda de conversa.

Essa situação me fez refletir sobre a dualidade da rotina, uma vez que essa rodinha é uma atividade diária, que traz benefícios para criança no sentido de trazer segurança e organizar-se no espaço-tempo da escola, mas também sobre o trabalho de controle desses corpos realizado do início do período letivo até a observação da roda, que ocorreu em julho. Ressalta-se ainda que este é um grupo com perfil mais calmo e pequeno, em que normalmente tem 14 crianças, mas que no dia só vieram 9. Para que as eles se sentassem sem a professora pedir previamente e que permaneçam na roda durante a atividade, revela um trabalho realizado previamente de convite ou imposição, assim como de paciência. Essas são suposições que surgiram enquanto eu assistia a roda e que para respondê-las a fundo, seria necessário o acompanhamento da turma e das atividades por um período maior, o que não foi possível, visto que para elaboração deste trabalho existia um número limitado de rodas a serem observadas, assim como um tempo restrito para construção desta monografia.

Após as músicas iniciais de “boa tarde” e da chamadinha, que ocorre através de um jogo em que cada criança deverá reconhecer o nome do colega/a foto do colega nos papéis e entregar para o amigo correspondente, a professora os convida a falar sobre a “novidade”/os brinquedos que cada um trouxe no dia:

*Monitora: Pessoal, vamos colocar os brinquedos no meio da roda!*

Nesse momento, algumas crianças colocam os brinquedos e outras preferem continuar segurando o que trouxeram.

*Professora: Quem sabe que dia é hoje?*

*Murilo: Dia de novidade!*

*Maria: Eu trouxe um peixinho!*

*Lucas: Binquedo!!!*

*Professora: Isso aí, hoje é dia de novidade! E qual é o dia da novidade?*

*Sexta...*

*Crianças: Sexta-feira!*

*Professora: E amanhã é sábado... Ontem foi que dia?*

*Laís: Sexta!*

*Professora: Não... Ontem já passou, ontem foi quinta... Hoje é sexta-feira!  
Vamos ver quem é que trouxe uma novidade hoje?*

*Crianças: Sim!!! VAMOS!*

*Professora canta:*

*Quem trouxe uma novidade pra contar ou pra mostrar,*

*Levante o dedinho assim*

*Nós queremos escutar.*

*Professora: Quem foi que trouxe essa novidade aqui?*

*Murilo: aanha.. homem-aaanha.*

*Professora: Isso! É um Homem-Aranha. Mas quem trouxe? – Nesse momento a professora ressalta o som do R.*

*Daniel então bate palmas e sorri.*

*Professora: Foi você, Daniel?*

*Lucas: Eu trouxe um coelho!*

*Professora: Eu sei, mas eu ainda não cheguei na sua vez, espera um pouquinho. Quem trouxe o homem-aranha?*

*Daniel: Daniel!!! É meu.*

*Professora: Ah, muito bem! Quem foi que te deu?*

*Daniel: O José!*

*Professora: Foi o amigo José? Que legal!!! E esse aqui é de quem?*

*Clara: É da minha irmã!*

*Professora: Mas você que trouxe? Ela te emprestou?*

*Clara: Sim! A barriga... Olha! A blusa sai, abre ai tem cocô! Sai na fraldinha.*

*Maria: Eu quero!*

*João: Cocô? – Risos.*

*Professora: Ih, que legal! Sai o cocô mesmo na fraldinha! Todo mundo aqui faz cocô né! Alguns vazem na fralda né, e alguns já tão fazendo no vaso! Clarinha adorei seu boneco! Pessoal, o que o boneco da Clara tem que a gente também tem? Ele tem cabelo?*

*Crianças: Não! Eu tenho. Eu to.. Tem laço no cabelo! O boneco não tem bebelo.*

*Daniel: Tem cabeça!*

*João: Cocô!*

*Maria: Pé!*

*Clara: cabeça, ombro, joelho e pé, joelho e pé...*

Ao final dessa proposta me chamou a atenção a movimentação de uma das crianças, o João, que segurava o seu pequeno avião com as duas mãos, como se tentasse esconder o brinquedo. Logo a professora Joana percebeu e iniciou um pequeno diálogo com ele:

*“Professora: Aconteceu alguma coisa João? O que foi João?”*

João fez cara de bravo, franzindo a sobancelha e contraindo os lábios e apontou para o avião.

*Professora: Você trouxe um brinquedo! Aconteceu alguma coisa com o seu brinquedo? O que ele é, conta pra tia Joana?*

*João: Mamãe pegou o avião! Disse ele, batendo os pés.*

Naquele momento a professora entendeu o que tinha acontecido, olhou para auxiliar e disse com os lábios, sem emitir som “foi a mãe que escolheu”.

*Professora: Puxa vida, João! Que avião lindo! A mamãe deve gostar muito dele né? Porque ela pegou o avião, me conta?*

*Daniel: Acho que ela queria passear nele!*

*Luana: Eu já andei de avião!*

E o João, colocou o avião no meio da roda e completou:

*João: A mamãe gosta, mas eu quero o boneco! Ela não deixou João trazer o boneco! A vovó Celi disse que podia brincar, mamãe não quis brincar. E bateu os pés.*

Daniel rapidamente olhou para o seu boneco do Homem-Aranha e disse “*Aqui!! É meu homem aranha, você quer?*” e mostrou para o João, que abriu um sorriso largo.

A professora sorriu também e a auxiliar respondeu, comentando “Bonitinho ne!”

*Professora: Que legal, Daniel! Vamos emprestar então o seu boneco? E você João, quer emprestar o seu avião?*

Murilo logo pegou o avião e exclamou com felicidade “*Eu quero*”. “

João, parou, olhou para o avião na mão do colega e olhou para o Homem-Aranha que estava em seu colo e virou-se na direção do amigo e os dois começaram a brincar juntos. Nesse momento as outras crianças estavam manuseando os seus brinquedos até a professora anunciar que em seguida seria a hora do parque e que todos deveriam escolher um brinquedo para levar consigo.

Nesse momento final da roda, podemos destacar o cuidado da professora em perguntar para o João o que tinha acontecido, sem dizer que ele estava bravo ou fazendo suposições sobre o que tinha acontecido diretamente para ele. Houve uma observação da linguagem corporal da criança, que nessa faixa etária principalmente diz muito mais do que as próprias palavras, muitas das vezes. Destaca-se também o respeito dos colegas entre si e o movimento de cooperação. Além disso, podemos evidenciar que mesmo que outro colega tenha emprestado um brinquedo para João, a professora não o obriga a emprestar o dele e pergunta se ele gostaria de ter essa atitude. Com frequência vemos os adultos responsáveis obrigando as crianças a emprestarem seus brinquedos, sem refletir sobre o contexto em que essa movimentação ocorre. Muito mais vale o entendimento da criança da importância de partilhar, no



sentido de que para receber ele precisa também ceder, do que o apenas ditar regras que resumem a lógica do adulto e não da criança.

Nessa lógica, podemos nos questionar se a professora tivesse ignorado a expressão corporal do João, pois este não quis mostrar o seu avião anteriormente. Seria esse mais um silenciamento? No diálogo podemos perceber que a responsável do João não permitiu que ele levasse o brinquedo que ele queria para o colégio, o que o desencadeou uma série de descontentamentos os quais ele até o momento não quis falar. Por isso, é importante vermos realmente as crianças, o que seu corpo diz, o que representa suas movimentações, respeitando o espaço da criança e demonstrando acolhimento sobre o seu lugar, seu momento e sua vontade, apontando também sobre a importância da troca, do ouvir para ser ouvido e respeito. É uma construção diária, desafiadora e, muitas vezes cansativa, mas que se faz necessária.

Entretanto podemos verificar ainda que a fala da colega Luana passou despercebida no meio da situação. Ela que, ao ouvir sobre o avião, lembrou de uma experiência que teve ao viajar de avião. Essa fala poderia ter sido explorada em consequente ao acolhimento que a professora deu ao aluno João, mas acabou não tendo espaço na situação. Esse movimento reflete a dificuldade que alguns educadores podem ter, principalmente nos movimentos de escuta e acolhimento das crianças, para que todas tenham o seu lugar na roda de conversa e no cotidiano escolar.

É válido ressaltar também que essa configuração inicial da primeira roda poderia ser sinônimo da reprodução de uma prática engessada, sem um olhar crítico para execução das ações, mas a coordenação pedagógica da instituição, em parceria com a equipe de pedagogos, propõe debates constantes sobre os porquês dessas propostas. Nessas discussões, as rodas de conversa são postas como pauta e, principalmente, a participação das crianças nesses momentos, visto que é o principal pilar da metodologia, que acredita numa escola democrática em que todos podem se posicionar a respeito das decisões tomadas, como reafirma Rizzo em:

“Na escola natural tudo, literalmente, tudo que for acontecer com o grupo sob a liderança do educador tem que ser apresentado e discutido em assembleia. Todos juntos. Assim devem-se programar as excursões, passeios, experiências, [...]. O que existe para ser feito; com que propósito; de que forma; com que material e em qual local são assuntos que merecem discussão, levantamento de sugestões [...] Há outras vantagens no campo educacional neste tipo de trabalho. Não é apenas formação do espírito democrático que sai vitorioso, mas a incorporação de hábitos de questionamento, definição de problemas, levantamento de hipóteses e avaliação dos efeitos [...] Também se fortalece a autoestima que é reforçada pelo sentimento de autonomia e poder de decisão que cada aluno sente com relação aos trabalhos escolares. Eles sabem que, se podem decidir o que fazer e como e quando fazer, é porque o educador confia na sua capacidade pessoal.” (RIZZO, 1987, p. 51)

A oralidade é instigada a todo momento a partir de diversos estímulos. Rizzo traz com maestria a importância do diálogo na educação infantil:

“A troca de experiências obtida pela conversa por si só já justifica a sua permissão dentro de uma escola, mas os hábitos de indagação, questionamento e argumentação indicam a necessidade de estimulação por parte do educador. [...] O raciocínio se desenvolve frente ao desafio do questionamento e a personalidade se fortalece na individualização do seu eu frente à colocação dos desejos e opiniões alheias.” (RIZZO, G. 1987, p. 62)

Com a isso a autora traz a importância não só da construção da linguagem verbal, mas também da socialização e respeito para com o outro, afinal a escola é um espaço político e se traduz enquanto microssociedade de sujeitos históricos de seu tempo aprendendo a lidar consigo e com seus pares. Tal qual podemos observar na roda de conversa do Maternal I, com a proatividade do Daniel em emprestar seu boneco ao colega, ao perceber que este estava chateado.

Além disso, traz a importância do educador como orientador nos momentos direcionados, instigando a percepção crítica das crianças, potencializando as trocas, sem tirar o protagonismo infantil desse momento tão rico e necessário para o desenvolvimento dos pequenos. Mas cabe ressaltar ainda que o papel do educador é também um desafio diário de autocontrole e reflexão, para que a professora não ocupe a fala da criança, ou induza a criança a determinada resposta. Em consonância com o assunto Silva (2012) pontua:

“A proposta de constituição como espaço de exercício democrático, tem a fala e a escuta, como principais instrumentos de participação, sendo assim, torna-se um desafio para as professoras, porque elas devem ter a constante preocupação de não manipularem as ideias construídas, determinando e impondo o conteúdo, muitas vezes, erroneamente resumidos por elas, apenas nas novidades do fim de semana ou direcionados para o contexto educativo proposto para aquele dia, interferindo nas descobertas e nas decisões.” (SILVA, 2012, p. 59)

Nesse âmbito Rizzo (1987) pontua ainda que a atenção, concentração, o respeito às regras e ao direito alheio, como por exemplo, ceder a vez, são hábitos e atitudes desenvolvidas através da rotina escolar. E de que maneira a formação desses hábitos ocorre de forma democrática dentro do ambiente escolar? A autora defende que, principalmente através das rodas, sendo essas formadas pelos alunos e seu educador como momento de encontro para discussões, planejamentos, troca de ideias e outras atividades que exijam a participação de todos, pensando juntos, sob a liderança do educador. (RIZZO, G. 1987, p.41).

A exemplo desse aspecto, pude observar uma outra dinâmica de roda no campo de estudo, um momento de troca, relacionado ao tema do planejamento da semana, no grupo do Pré II. Naquele período a instituição estava celebrando o aniversário do Patrono do colégio, um santo da Igreja Católica que durante sua vida foi médico e padre, dedicando-se a cuidar e a ajudar aos mais necessitados e, posteriormente, fazendo parte da congregação que fundou o colégio em que trabalho, o qual é batizado com seu nome. Durante essa semana, as crianças conhecem um pouco mais sobre a sua vida e são abordados os valores de solidariedade e empatia, assim como as profissões que ele teve e o que podemos fazer para ajudar ao próximo, assim como ele ajudou durante sua vida. Com isso são lançadas campanhas de doação de alimentos, roupas e brinquedos e a comunidade escolar se une em prol de arrecadar doativos que são direcionados a organizações não governamentais (ONGs) que atuam com crianças e idosos.

Por conseguinte, a professora Ana Laura já tinha me sinalizado que iria começar a próxima roda para falar sobre a vida do Patrono e abordar com o

grupo sobre empatia e generosidade. Mas, assim que começou a conversar com as crianças o assunto se desviou como podemos observar abaixo:

*“Professora: Então pessoal, hoje a gente vai conversar um pouquinho sobre o nosso Patrono! A gente viu na história que antes de virar Santo ele foi o que?”*

*Ana: Médico e padre!*

*Professora: Médico e...*

*Crianças: Padre! PADREEE! Padre! O pai dele era o Lázaro.*

*Professora: Isso aí! E hoje a gente vai falar como ele ajudou as pessoas! Quem sabe como ele fazia?*

*Lucca: Ele estudou pra ser alguma coisa... primeiro foi pra ser médico e aí cuidava das pessoas, ele curava as pessoas.*

*Louise: Eu também que ser médica! Igual minha mãe!*

*Enzo: O meu pai também é médico, mas ele cura os bichos.*

*Professora: Hmm... Então vamos falar sobre isso. Com o que o papai e a mamãe de vocês trabalham?”*

Neste recorte evidencia a abertura da professora em mudar o viés inicial planejado, respeitando as demandas das crianças e valorizando suas falas, dando continuidade ao diálogo de fato. Além disso, pode-se observar que as falas ocorrem tanto criança-criança, quanto adulto-criança, experimentando uma interação orgânica entre o grupo como um todo. O diálogo se estendeu por quase 30 minutos e ao, final, me chamou a atenção o seguinte trecho:

*“Matteo: Um geólogo cuida das rochas, estuda as rochas, as pedras, o deserto...”*

*Professora: Pessoal, agora temos que nos organizar pra próxima atividade, temos que organizar nossos materiais.*

*Matteo: UM GEÓLOGO TEM VÁRIAS ROCHAS, TIPO UM VETERINÁRIO TEM VÁRIOS BICHOS.*

*Professora: Matteo, eu acho muito legal que você goste de geólogos e a gente pode continuar conversando sobre isso mais tarde, tá bom? Mas agora a gente precisa se organizar, vamos todos levantar.*

*Matteo: Mas eu quero te explicar sobre o geólogo.*

*Professora: Você sabe muito sobre geólogo né? Vamos falar disso mais tarde, mas realmente temos que seguir com a atividade agora.”*

Aqui a criança ainda queria continuar falando sobre as profissões, apesar da educadora já ter sinalizado que o grupo seguiria agora para outra atividade e, então, o Matteo passou a gritar sobre o assunto que ele queria abordar. A professora mantém-se firme e acolhedora, respeitando a criança, mantendo o tom de voz e repetindo de forma clara e objetiva o que seria feito em seguida. E após o acolhimento necessário, reforçando que a criança poderia continuar com o assunto em outro momento, ele se acalmou e se levantou junto com o grupo. Essa atitude me trouxe várias indagações sobre a forma com que reagimos como o adulto da situação de fato, entendendo que a criança gritar não é sobre o adulto, é sobre a criança e sua relação com o docente. Matteo sinaliza que quer explicar sobre o geólogo para professora e mesmo tendo usado do grito como recurso para conseguir o que queria, esse fato não irritou ou desestabilizou a professora. E estar preparada para essas reações da criança, que testa limites e descobre recursos para conseguir se expressar é fundamental.

Mas para além das rodas de conversa cabe ainda refletir, não há diálogo na escola? Com certeza que sim. As crianças estão a todo momento em contato com os sujeitos presentes no espaço da educação infantil. Horn (2017) pontua que as crianças, ao interagirem nesse meio e com outros parceiros, aprendem por meio da própria interação e imitação. Portanto, a forma como organizarmos o espaço será decisiva, pois, quanto mais esse espaço for desafiador e promover atividades conjuntas entre parceiros, quanto mais permitir que as crianças se

descentrem da figura do adulto, mais fortemente se constituirá como propulsor de novas e significativas aprendizagens. Esse paradigma sobre a organização do espaço pode ser observado também na escola, nos cantinhos de atividades livres e diversificadas citados anteriormente. Ou seja, a criança não precisa do adulto para interagir, mas de fato a presença da professora como líder e orientadora do processo educativo, assumindo a criança como personagem principal de sua vivência, contribui e muito para que tanto o espaço, quanto as propostas da escola sejam palco de vivências e experiências significativas. Considerando ainda, experiência no sentido apontado por Larossa (2002), afinal a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Atrelado a este sentido de experiência, Fochi (2015) discorre sobre a organização curricular por campos de experiências,

“consiste em colocar no centro do projeto educativo o fazer o agir das crianças [...] e compreender uma ideia de currículo na escola de educação infantil como um contexto fortemente educativo, que estimula a criança a dar significado, reorganizar e representar a própria experiência.” (FOCHI, 2015, p. 228).

Ou seja, a intencionalidade da prática pedagógica perpassa no cuidado e na atenção para que a criança continue sendo o centro da vida na escola e não o adulto ou as intenções do adulto. Vale ressaltar ainda que nessa ação do planejar é importante considerar que talvez o que nós professores sugerimos pode não ser aceito pelo grupo, ou que as crianças atribuam outro significado, mudando o rumo previsto inicialmente. E aí que está a beleza da educação também, na vivacidade a partir do contato e das contribuições dos sujeitos.

### ***As entrevistas sobre a roda de conversa***

Para complementar o estudo desta monografia, foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas, após a observação das rodas, com as professoras Joana (Maternal 1 – crianças entre 2 e 3 anos) e Ana Laura (Pré 2 – crianças entre 5 e 6 anos). O objetivo das entrevistas era dialogar com as observações das rodas com a visão das professoras sobre suas práticas.

As professoras convidadas atuam na instituição há mais de 10 anos e ambas possuem tanto a formação de professores conhecida como “Normal”, quanto ensino superior em pedagogia. A Joana conta com o auxílio de uma monitora (estagiária de pedagogia) na rotina do Maternal 1, enquanto a professora Ana Laura conta com o auxílio de duas monitoras, uma estagiária de pedagogia e uma estagiária de psicologia, visto que no seu grupo tem a presença de crianças público-alvo da educação especial.

Na educação infantil da instituição há 7 turmas, sendo 1 Berçário II (a partir de 1 ano e 6 meses), 1 Maternal I (entre 2 a 3 anos), 1 Maternal 2 (entre 3 e 4 anos), 2 turmas de Pré I (entre 4 e 5 anos) e 2 turmas de Pré II (entre 5 e 6 anos). Em todas as turmas há uma professora regente e pelo menos uma monitora de apoio. Nos grupos em que há crianças público-alvo da educação especial há pelo menos uma monitora de psicologia, podendo ter até duas a depender da demanda do grupo. Além disso, a escola conta com a presença de uma professora suplente, que circula entre os grupos auxiliando as professoras de acordo com a demanda, ou substituindo-as em caso de falta ou ausência para atendimento/reuniões.

As entrevistas possuíam cinco perguntas, sendo essas:

- 1) **Você é professora de qual faixa etária da educação infantil?**
- 2) **Você faz roda de conversa com a sua turma? Quantas vezes por semana?**
- 3) **Qual o objetivo da roda de conversa pra você?**
- 4) **Qual o papel das crianças na roda de conversa? Você planeja?**
- 5) **De que maneira o planejamento semanal favorece a interação na roda de conversa?**

Após a análise das observações e das entrevistas, estão destacadas abaixo alguns pontos que se atentam aos pressupostos deste estudo. A realização da entrevista foi importante para colocar a luz e balancear as observações da prática com a visão das professoras sobre a roda de conversa. Ademais, além das questões apontadas, caberiam outras, mas que não se faziam pertinentes ao momento desta monografia.

Na entrevista realizada com a professora do Pré II, ao ser questionada sobre de que maneira planejamento favorece a interação na roda de conversa, fica claro a consciência dela sobre a fluidez da prática como pode-se observar em:

*“100%. É, o planejamento é fundamental e é óbvio que o planejamento a gente tem que levar em consideração que ele é sempre fluído né, que ele é flexível. Então, você viu ali né, a gente tava falando de profissão e daqui a pouco surgiu o Homem-Aranha então, isso acontece com muita frequência, mas você ter planejado, planejar um tema, um... o que você vai abordar naquilo também faz com que a gente se sinta mais segura, a pessoa que ta mediando, que eu me coloco nesse lugar de mediador da roda né... Então.. Aquela pessoa que vai fazer a pergunta, que vai né instigar o assunto, mas lembrar que é sempre flexível e que as coisas podem, você pode ta falando de profissão e vir a história do geólogo que vai falar sobre a rocha, enfim, você tem que ta pronto pra essas... pra esses desvios da roda.”*

Ademais, a fala da professora traz ainda a reflexão sobre o lugar do docente em sua prática, posto que essa não deve buscar tão e somente olhar o lugar da criança, mas também a relação do adulto com a criança. Quando ela cita o fato de o planejamento trazer segurança para esse papel de mediação, podemos trazer a luz a importância da preparação para estar em sala de aula, do planejamento e do compreender a prática docente com um viés mais horizontal, refletindo de fato em uma prática democrática, com respeito e compreendendo que nós também aprendemos com as crianças, tanto quanto elas aprendem conosco.

Em contrapartida, na entrevista com a Joana, professora do Maternal I, sua fala traz um viés conteudista, quando questionada sobre qual é o objetivo da roda de conversa e qual é o papel da criança nessa atividade:

*“É um encontro, a gente faz essa rodinha né, no início da aula... essa rodinha é a parte mais importante da rotina do Maternal 1. É nessa rodinha que a gente vai trabalhar, ou lançar os conteúdos e a gente conversa o que eles trazem de casa, as experiências, a gente estimula a linguagem oral nessa rodinha. Por isso que é uma das atividades mais importantes do Maternal 1.*



*As crianças podem trocar né, ideias, conversar, trazer as experiências vividas, de casa. A partir dessa rodinha que a gente começa o nosso dia, então por isso, é que a gente.. é importante essa participação de todas as crianças na rodinha.”*

Além disso, podemos observar uma centralidade no papel do professor, referindo-se “a gente vai trabalhar, ou lançar os conteúdos”, sendo uma fala que reflete um pensamento de educação com uma verticalidade na relação adulto-criança, só citando a conversa quando questionada sobre o papel da criança. Em consequência, vale retornar a importância da compreensão da conversa e do diálogo como principal objetivo da roda de conversa, e os temas, ou conteúdos, como ela aborda em sua fala, deverão aparecer como meio e/ou como consequência.

Neste sentido, podemos ainda fazer uma breve crítica à educação bancária, conceito apontado por Paulo Freire (1987) em que diz que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Em vista disso, o local da educação infantil é justamente o oposto a este, sendo o meio para o qual a criança brinque, vivencie, troque, aprenda com os erros, com a experimentação concreta, a partir das interações e do lúdico.

O método natural busca respeitar o espaço da criança, oferecer atividades e brincadeiras que fazem parte do contexto social em que ela vive, considerando suas demandas e faixas etárias. Com isso, tem como principal objetivo contribuir de forma significativa para que os infantes sejam agentes e protagonistas de sua aprendizagem, colocando em prática diariamente aquilo que constrói a partir dos estímulos. O método propõe um ambiente que propicie as vivências e experiências do indivíduo e suas necessidades particulares, buscando incentivá-los em suas potencialidades por meio de estímulos diversificados.

O fato de a criança ser parte do processo de construção do seu conhecimento faz com que se torne um indivíduo questionador e crítico. Rizzo discorre que:

“O espaço educativo tem que ser aberto às sugestões, opiniões, inovações e alterações propostas pelos membros do grupo: os educandos. O resultado dessa efetiva participação dos alunos como agentes do processo é um retorno rápido, seguro e estável da aprendizagem. O educador estimula o debate, orienta, sugere, providencia o material e acompanha a organização das atividades de classe, oferecendo sempre estímulo, orientação e apoio.” (RIZZO, 1987, p.35)

Esses aspectos podem ser verificados nos momentos de rodinha, nas escolhas democráticas das propostas, respeitando as individualidades. Nesse espaço, não encontramos o grupo todo realizando uma única ação, como por exemplo, todos deverão desenhar. São disponibilizados os “cantinhos livres e diversificados”, em que são ofertadas para as crianças algumas atividades espalhadas pela sala. A ideia é que as crianças circulem pelos ambientes, respeitando os materiais e a vez dos colegas e que eles passem por todos os ambientes. Por exemplo, em cada mesa hexagonal é oferecida uma atividade como pintura, jogos, massinha e, além disso, ficam disponíveis o cantinho da leitura com livros e almofadas a disposição para que sejam manuseados, o cantinho de ciências para que possam manusear e observar o crescimento das plantas por exemplo, a casinha para que possam explorar os materiais e dramatizar sozinhos ou em grupo, etc. Enfim, são dispostas mais de 10 possibilidades e é exercitado com as crianças o poder de escolha que eles possuem, com a supervisão do adulto e o direcionamento de acordo com a necessidade. A sala da escola é uma sala em movimento, vívida, assim como as crianças que a habitam.

Por fim, a Metodologia Natural norteia o trabalho do educador para uma prática consciente, crítica e democrática. Mas tão e somente a teoria não se faz suficiente para suprir as demandas da Educação Infantil. Nas duas pequenas rodas observadas e nas respostas da professoras às entrevistas observamos pontos positivos e a serem melhorados, como a visão do educador sobre o seu papel e sobre o lugar da criança. Ademais reitero que somente esse pequeno recorte da realidade não é suficiente para uma análise completa do cotidiano da educação infantil. Todavia, a questão principal desta monografia é sanada no sentido de reafirmar que a prática com as rodas de conversa são tanto espaço

de desenvolvimento, quanto o espaço de silenciamento da criança. E é nessa dualidade da realidade que devemos nos encantar e nos policiar no sentido de promover uma educação democrática, da melhor forma possível, favorecendo por fim, vivências e diálogos, interações e brincadeiras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada para elaboração desta monografia revela as rodas de conversa como prática institucionalizada e permanente, no sentido de ocorrer rotineiramente, no segmento da educação infantil. Sua atuação quase que diária nas turmas do segmento contribui para que tenhamos amplas referências bibliográficas que abordam a temática com diversos pontos de questionamento.

No que se refere às questões norteadoras deste trabalho, foi possível responder o porquê fazer as rodas de conversa e qual a sua importância para a educação infantil. Durante o decorrer do trabalho pude constatar que a intencionalidade crítica sobre a prática docente perpassa pela interação com a criança, como citam os documentos e diretrizes nacionais curriculares.

Relacionando os referenciais teóricos com as vivências das rodas de conversa, encontrei através da Metodologia Natural, um espaço de muitas potências sobre o desenvolvimento da criança e do trabalho docente na educação infantil. Além disso, na análise das rodas observadas e na entrevista semiestruturada constatei que há de fato interação criança-criança e criança-adulto na roda de conversa, mas também há um potencial local de silenciamento, requerendo uma delicada e constante cuidado com a implementação da roda. O resultado das vivências trouxe ainda o lugar da professora como um desafio constante, pautado no diálogo com as crianças e com a equipe pedagógica em questão, assim como o local do planejamento como norteador passível de mudanças.

Por fim, a escrita deste trabalho promoveu deslocamentos sobre a prática docente na educação infantil, reforçando em mim a importância da formação continuada, assim como da necessidade constante de leituras que possibilitem com que nos (re)conectamos com os paradigmas da educação. E, para além de um resultado único e singular, percebeu à luz da subjetividade e calor humano que são intransferíveis ao momento da escrita.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

RIZZO, Gilda. **Alfabetização Natural**. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2009.

BONDÍA, Jorge Larossa, **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. In: Revista Brasileira da Educação, N° 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

ROLNIK, S. **Pensamento, corpo e devir**. Disponível em <http://www4.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/pensamentocorpodevir.pdf>

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Constituicao.htm#art227](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm#art227).

Acesso em: 15 de agosto de 2022.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90. São Paulo, Atlas, 1990. Disponível em: [https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/eca\\_digital\\_Defeso\\_V2.pdf](https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/eca_digital_Defeso_V2.pdf) . Acesso em: 22 de agosto de 2022.

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf). Acesso em: 22 de agosto de 2022.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. / Maria Fernanda Rezende Nunes, Patrícia Corsino e Vital Didonet. – Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 13.005, de 25/06/2014. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

SILVA, JESUS; VALIENGO, AMANDA. **O desenvolvimento da oralidade na educação Infantil**. Revista Interfaces. Suzano, 2010. P. 21 – 24.

CHAER, Ribeiro Mirella; GUIMARÃES, Amorim. **A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental**. Pergaminho, Centro Universitário de Pato de Minas, 2012.

COSTA; GUIMARÃES; ROSSETTI-FERREIRA. **Conversar para aprender a conversar**. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (Org). Os fazeres na Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2003. P. 81-83.

DIAS, A. A.; PORTO, R. de C. C. **A pedagogia e a educação em direitos humanos**. In: FERREIRA, L. de F. G. et. al. (Orgs.). Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança em reencontro com a pedagogia do oprimido**. 3 Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1992, p.47

ZABALZA, M.A. **Qualidade em educação infantil**. 1ª edição. Porto Alegre, RS: Editora Artmed, 1998.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Org.). As crianças: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.

FILHO, Gabriel de A. J., Imaginação, fantasia, criatividade: conteúdos da infância e da educação infantil. **Aprendizagem Criativa na Educação Infantil Faber-Castell**. Faber-Castell Edux, 2022.

ALESSI, Viviane Maria. **Rodas de conversa: uma análise das vozes infantis na perspectiva do Círculo de Bakhtin** – Curitiba, 2011.

RIZZO, Gilda. **A Escola Natural – Uma Escola para Democracia**. Gilda Rizzo – Rio de Janeiro. Francisco Alves, 1987.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

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

Silva, Adriana da **A roda de conversa e sua importância na sala de aula**. Unesp - Rio Claro, 2012

FOCHI, Paulo Sergio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Campos de Experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas: Leitura Crítica, 2015, p. 221-232.

BILÓRIA, F. Jéssica. METZNER, C. Andréia. **A importância da rotina na Educação Infantil**. Revista Fafibe On-Line — ano VI – n.6 — nov. 2013 — p. 1–7 — ISSN 1808-6993. Disponível em: <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/28/11122013185355.pdf>. Acesso em 24 de outubro de 2022.