

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**CRISTIANE DA SILVA ANTONIO**

**RODA DE CONVERSA: UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA  
SOBRE O TEMA**

**CAMPINAS**

**2016**

**Universidade Estadual de Campinas**  
**Faculdade de Educação**

**Cristiane Antonio**

**Roda de conversa: Uma pesquisa bibliográfica sobre o  
tema**

**Trabalho apresentado como exigência para a conclusão do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UNICAMP, sob orientação do Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado.**

**Campinas**

**2016**

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca da Faculdade de Educação  
Rosemary Passos - CRB 8/5751

An88r Antonio, Cristiane da Silva, 1991-  
Roda de conversa : uma pesquisa bibliográfica sobre o tema / Cristiane da  
Silva Antonio. – Campinas, SP : [s.n.], 2017.

Orientador: Guilherme do Val Toledo Prado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de  
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Roda de conversa. 2. Narrativas infantis. 3. Educação infantil. 4.  
Argumentação infantil. 5. Ensino fundamental. I. Prado, Guilherme do Val  
Toledo, 1965-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.  
III. Título.

Informações adicionais, complementares

**Titulação:** Licenciado de Pedagogia

**Data de entrega do trabalho definitivo:** 05-01-2017

**O seu olhar melhora o meu.**

## **Agradecimentos**

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, por me dar saúde, discernimento e força para vencer esta etapa, que parecia invencível. Além disso, agradeço a Ele por permitir que pessoas tão especiais cruzassem o meu caminho, me ensinando a ser uma pessoa e uma profissional melhor a cada instante.

Depois, mas não menos importante, agradeço aos meus pais, Edileusa e Aparecido, por serem meus primeiros mestres e incentivadores a não desistir, mesmo que com todas as pedras no caminho; à Silvana, que é o meu maior orgulho, e que me mostra com suas ações que tudo é possível; e ao Claudio, que chegou no final do processo, mas que foi importantíssimo para concluí-la, agindo com entendimento e zelo cada necessidade: tempo, estudo e amor.

Agradeço às crianças, que me ensinam, a cada dia, uma nova forma de ver o mundo e relembram a importância de continuar lutando por um mundo mais justo, igualitário e humano.

À Zilda, que, desde sempre, sonhou e realizou essa conquista comigo.

À Simone, que foi peça fundamental para a finalização deste trabalho.

Aos orientadores que passei durante a graduação, por me ensinarem um mais sobre o mundo acadêmico e, em especial, ao Guilherme, pela sua forma de ver o mundo e a educação.

À todas as pessoas, educadoras e professoras, que passei por este período de formação por me mostrarem o lado verdadeiro da docência. As vezes amargo, mas de extrema importância. Muito obrigada!

Ao Lucas, que estará sempre nos meus pensamentos,  
me motivando a ser uma professora melhor a cada ação.

## **Resumo**

Esta pesquisa tem como objetivo apresentar quem são os trabalhos referentes à roda de conversa e o que dizem sobre tal atividade. Os trabalhos analisados são resultados de uma pesquisa bibliográfica realizada na plataforma da Capes e Unicamp, contemplando apenas pesquisa oriundas de dissertações (mestrado) e teses (doutorado), no período de 2001 à 2016. Foram localizados e analisados, no total, 3 pesquisas, um número ainda baixo devido à grande importância do tema. Estas pesquisas, embora possuam a mesma temática, são trabalhos que se contrapõem à medida que se somam, e, em alguns casos, vão para além das falas, chegando na importância da roda para o processo civilizatório, como traz CHIODO (2004).

**Palavras-Chave:** roda de conversa, narrativas infantis, educação infantil, ensino fundamental, argumentação infantil.

## Sumário

Apresentação.....	9
Introdução.....	15
Objetivos.....	17
CAPÍTULO I: Contextualização da Educação .....	18
CAPÍTULO II: Pesquisa Bibliográfica .....	27
Capítulo III: O que é a roda de conversa?.....	38
III.1 Roda de apresentação dos pesquisadores.....	44
Considerações Finais .....	55
Referências Bibliográficas .....	56

## **Apresentação**

Sempre gostei de escutar histórias. Acredito que é através da narração que construímos quem somos, entendemos nosso passado, bem como projetamos nosso futuro. E na mesma proporção de escutar histórias, está o gosto pela escrita dos fatos que me rodeiam. Essas são pessoais e expressam sentimentos, momentos, experiências e consciência; e são escritos sem importantes pretensões.

Esse lado “escutativo” foi aproveitado também no lado profissional, despertando o lado mais humano e que me leva para perto das pessoas.

A minha infância e adolescência foi marcada por brinquedos, brincadeiras, livros e pessoas. Tive a oportunidade de crescer em uma brinquedoteca comunitária que foi de extrema importância na minha formação, pessoal e profissional em nível de igualdade. O “Mundo Encantado”, como se denominava, me ensinou a ter um olhar sensível para as coisas e, com isso, um senso de justiça bem apurado. A luta por educação e por direitos começou neste espaço com participações em manifestações e em rodas de conversa. Era ainda bem pequena, mas estas ações foram fundamentais para um processo de conscientização posterior, que seria, inclusive, complementado na universidade. Conscientização esta que se fundamenta em Paulo Freire(1980) quando acredita que os sujeitos devem se reconhecer no mundo e com o mundo, na possibilidade de transformação do mundo, transformar-se a si mesmos. E foi na intenção de possibilitar a transformação de pessoas, através da ampliação de possibilidades, que a Brinquedoteca se preocupou em oferecer melhor ensino às suas crianças. Para isto, oferecia aulas de reforço, aulas de línguas – espanhol e francês – e aulas de danças e culturas regionais. Entretanto, sentia a necessidade de fazer algo a mais, e passou a buscar escolas

particulares para inserir os seus educandos que se destacavam. Depois de uma longa busca, enfim os organizadores da brinquedoteca encontraram uma escola que atendia a comunidade carente, bem como filhos de grandes empresários. E foi nesta escola que estudei da 7ª série (atual 8º ano) até o Ensino Técnico: Informática. Esta escola foi também o cenário do meu primeiro emprego, no qual me mantive por 5 anos e meio. O emprego unia a educação com a tecnologia, e foi, junto com a participação da brinquedoteca, um fator decisivo para a escolha da graduação.

Uma vez que trabalhava com a formação de professores e análise de ferramentas educacionais, não me via, de forma imediata, em sala de aula com crianças. A intenção ao entrar na Pedagogia era apenas de me aperfeiçoar no meu campo de trabalho. A minha ideia de educação não passava da visão de aluno que gostava da escola e que “para sermos alguém na vida” tínhamos que estudar – palavras da minha mãe. Fico extremamente feliz em saber que, mesmo motivos simbólicos, foram importantíssimos para me fazer adentrar na escola e conhecer o que isso representa.

Se eu pudesse resumir a graduação em uma palavra, ela seria: Experiência. No período de 5 anos e meio tive contato com as mais diversas possibilidades de educação. Isto foi de extrema importância para (re)afirmar que a educação está em diversos cenários, diversas configurações e representações, mas que tem um mesmo sentido: transformar as pessoas e o ambiente em que estão.

O mesmo objetivo que me levou para dentro da Unicamp me levou também, em 2013, até a Universidade de Coimbra, em Portugal. Nesta Universidade tive a orientação da professora Maria Tereza Pessoa, responsável pela área da tecnologia na educação, e juntamente com outra estudante estrangeira pesquisei a formação tecnológica das crianças em três países: Brasil, Portugal e Itália; em grau de

comparação. A presença em Portugal além de me fazer adentrar na esfera da tecnologia educacional, permitiu que eu me abrisse às possibilidades posteriores.

A primeira possibilidade foi a de participar do grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE/Unicamp) como aluna de iniciação científica, no qual realizei um levantamento das produções sobre privatização nacional e internacional, sob orientação da prof. Dra. Thereza Maria de Freitas Adrião. A pesquisa é parte integrante da pesquisa intitulada como “Gestão privada da educação pública: um olhar sobre o modelo de ‘charters school’ nos EUA e a sua aproximação com a realidade brasileira”.

Concomitantemente, participei de um grupo de extensão da Faculdade de Engenharia de Alimentos, sob a orientação do professor Celso Lopes. O grupo pretendia construir uma fábrica comunitária para mulheres do Assentamento Horto do Vergel, em Mogi Mirim-SP. Apesar do grupo ser coordenado pela Fac. De Engenharia de Alimentos, o trabalho muito se envolve com a formação das pessoas envolvidas. Formação esta que vai para além do maquinário. Esta pesquisa possibilitou compreender quais são e como acontecem as trocas de saberes do grupo. Principalmente, da relação entre elas, uma vez que apenas uma, das treze mulheres, é alfabetizada e tem pouco conhecimento tecnológico. Isto possibilitou, junto ao Centro Cultural Poveda, a ida à Santiago, no Chile, apresentar o resultado desta pesquisa.

Para além da Universidade, mas ainda no campo da educação, foi neste momento que se fez – ainda mais – presente Pedro Poveda. Um espanhol, educador, padre e santo. Que acreditava que a educação era a única forma de mudar o mundo, e ela estava principalmente nas mãos das mulheres, crianças e pobres. Poveda deu o nome ao Centro Cultural que criou a brinquedoteca no qual

frequentei dos 03 aos 22 anos, e a proposta muito se aproxima do grande mestre brasileiro Paulo Freire. A fim de contribuir com uma educação que leva à autonomia e sabe que a mudança através da educação é possível – e necessária - entrei para a coordenação do grupo de educadores do Centro. No grupo debatemos temas importantes da atualidade no âmbito educacional ou correlacionado. Os temas são definidos pela equipe de coordenação e o convite é estendido à professores das redes pública e privada, alunos do curso de pedagogia e interessados. A agenda do grupo é composta por quatro seminários locais, um passeio, um seminário nacional – que acontece no Rio de Janeiro – e uma reunião de avaliação e preparação para o próximo ano. Este espaço é o único, para além da Universidade, que tenho a possibilidade de debater temas tão importantes e com profissionais da área. Além do grupo de educadores, o Centro Cultural conta com a existência de outros grupos: profissionais, EJA, meditação, oração, aula de espanhol entre outros.

Estas vivências fizeram com que eu pudesse experimentar a educação em suas diversas possibilidades, e escolher um ponto para me adentrar. E um deles surgiu das aulas de estágio, quando o professor responsável pela disciplina – Guilherme Prado, orientador deste trabalho – pediu para que registrássemos tudo que nos chamasse atenção nas aulas. A intenção não era descrever todas as atividades, mas pegar um ponto do estágio – daquele dia – e refleti-lo.

Esta prática da escrita tem um nome: Pipocas Pedagógicas. Este é um termo criado pelo grupo de terça, o grupo de estudos do GEPEC (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada) e são narrativas do dia a dia escolar porém que não tem a “pretensão de explicar ou teorizar esses acontecimentos, mas pretendem problematizar e potencializar” (Prado, Moraes, Araújo, 2011 apud Prado e Cunha, 2007). Isto possibilitou o lançamento do livro “Pipoquinhas – papo de

criança” em conjunto com mais três colegas da Universidade. O livro reúne frases de crianças em ambiente escolar e que, no momento da fala, despertou algum sentimento no ouvinte – professor / educador.

Uma vez que as quatro integrantes do Pipoquinhas trabalhavam em contextos diferentes da educação, o repertório foi bem amplo e permitiu o enriquecimento do trabalho. As minhas falas foram coletadas, em sua maioria, no meu campo de trabalho: uma ONG localizada na periferia de Campinas e que atende crianças de 05 a 18 anos em situação de vulnerabilidade social. As crianças frequentam a ONG 3 dias por semana, no contra turno da escola, e tem direito a café da manhã e almoço, para quem frequenta o período da manhã; e café da tarde, para quem frequenta o período da tarde. Em muitos casos, essa era única refeição da criança. As atividades são iniciadas sempre por uma roda de harmonização com todas as turmas, no qual se faz exercícios do Yoga como prática de concentração e relaxamento para as atividades que estão iniciando. Logo em seguida, cada educador se reunia com a sua turma. As minhas atividades sempre eram iniciadas com uma roda de conversa, afim de informar o desenvolvimento do dia, bem como receber as propostas dos educandos, novidades e dúvidas trazidas por eles. E foi neste espaço que as falas foram, em sua maioria, coletadas. A roda de conversa, nesta situação, servia como uma base para o meu trabalho, uma vez que organizava não apenas o desenvolvimento do dia, mas a base para trabalhar e desenvolver projetos e atividades.

Posteriormente, já no final da graduação, me permiti a ir para uma escola formal. Neste caso, numa escola de educação infantil, para trabalhar com bebês de 1 e 2 anos de idade. Idade que requer acompanhamento e atenção. Me apaixonei por aquelas pessoinhas que necessitam apenas experimentar. Seja a brincadeira,

sejam as sensações, ou os sentimentos. Nesta escola era auxiliar de classe, e isso me possibilitou algumas experimentações. Uma delas é que, por ser auxiliar de classe, fazia um horário especial e diferente dos professores. Acompanhava as crianças de período integral (3 a 5 anos) e recebia as crianças que chegavam para o período da tarde. Isto permitiu que tivesse contato com todas as idades e que conhecesse a necessidade daquelas crianças naquele período. O curto período de uma hora era sempre regado de muita brincadeira e conversa. Embora não fosse a função principal, a roda de conversa permitiu que eu conhecesse e me aproximasse mais dessas crianças.

Por conta da trajetória, escolher o tema e objeto de pesquisa não foi um processo fácil. Trabalhei com diversas áreas da Educação, e em cada um deles encontrei pontos que provocassem questionamentos e reflexões, o que daria um bom objeto de pesquisa. Porém, mais do que pesquisar no TCC, gostaria que a pesquisa de conclusão de curso fosse um ponto de partida para o campo da pesquisa, portanto, que fosse necessária para entender movimentos posteriores. E por este motivo, precisava ser bem delimitada.

Na Universidade me identifiquei muito com Freinet, por trazer uma proposta diferenciada de ensino, e que colocasse o aluno como protagonista do seu conhecimento. Acredito que a educação só é efetiva se feita em parceria, e a primeira delas que precisa acontecer é entre professor e aluno, no qual o professor se apropria dos conhecimentos do aluno para construírem, juntos, novos saberes. Encontrei, portanto, um espaço nas rodas de conversa para tal abertura. Em realidade, as rodas de conversa são momentos em que as primeiras faíscas acontecem e, caso bem aproveitado, provocam grandes explosões de (re) conhecimento e (trans)formação da aprendizagem.

## Introdução

A escola é uma instituição bastante antiga, de forma igual é a metodologia trabalhada na maioria das escolas. Isto se dá porque o modelo tradicional, embora esteja obsoleto por centralizar tudo na figura do professor, ainda é bastante comum. De maneira a se contrapor ao modelo tradicional, têm-se um modelo de educação moderno e que traz o aluno como peça fundamental para a formação dos mesmos. Entretanto, para que esta parceria professor – aluno seja efetiva, é preciso ouvir o que os alunos têm a dizer. Sendo assim, foi escolhido um momento da sala de aula no qual a fala e a escuta são protagonistas: a roda de conversa. Definido o tema da pesquisa, foi preciso limitá-lo para construir um objeto de pesquisa. Essa construção se deu através da necessidade de pontuar, e documentar, as pesquisas relacionadas ao tema para que avançasse de maneira significativa. Dizer que as rodas de conversa são importantes para o processo de aprendizagem da criança, e do adulto em constante formação, já foi dito. É preciso verificar o não dito para dizer! Além de que, “Pipoquinhas” traz uma grande oportunidade de reflexão do trabalho já desenvolvido, mas que é interessante avançar significativamente nas pesquisas.

Sendo assim, este trabalho visa, a partir de um levantamento bibliográfico, identificar as pesquisas relacionadas à roda de conversa, e ampliar este olhar a partir das minhas experiências, trazendo o contato com a roda de conversa, os entraves e as possibilidades desta atividade. É objetivo também desta pesquisa, suscitar o diálogo entre os pesquisadores e identificar as diferentes visões e possibilidades de uma mesma, ou não, bibliografia.

Para a pesquisa documental e qualitativa foi considerada as produções coletadas do Banco de Teses da Capes, que possui publicações de nível nacional, no período de 2000 a 2015. Como critérios para a categorização serão

considerados: idioma – português; ano de publicação – de 2000 a 2015; o tipo de material: teses e dissertações, com os seguintes descritores: roda de conversa e narrativas infantis. A opção de não incluir um segmento nos descritores (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), foi justamente para identificar a prática em diversos segmentos.

## Objetivos

São objetivos deste trabalho:

- ✓ Discutir a relação entre escola, criança e escuta.
- ✓ Apresentar a pesquisa bibliográfica das rodas de conversa;
- ✓ Entender quem são e de onde falam os autores que têm este tema como pesquisa;
- ✓ Refletir a importância da roda de conversa para alunos e professores;

## **CAPÍTULO I: Contextualização da Educação**

Esta pesquisa tem como foco três pontos essenciais na educação: escola, criança e escuta. A associação de escola com criança está diretamente ligada, principalmente as que atendem Educação Infantil, de forma que é impossível dissociá-las. O questionamento que se faz é: por que colocar a escuta como um ponto de igual importância à criança e escola?. Este questionamento será respondido ao longo do trabalho, levando em consideração a roda de conversa, ferramenta encontrada para conciliar os três pontos. Estamos considerando a roda como uma atividade para além de um bate papo com a turma, é um momento de incentivo ao exercício da cidadania, democracia, do exercício do ouvir e o outro ser ouvido por ele também” (SISTE apud CHIODO, 2004). Entretanto, a roda não é uma prática comum à todas instituições de ensino, e isso se dá por diversos motivos, sendo um deles a concepção de educação presente na escola. Desta forma, a seguir será apresentado uma breve contextualização da educação e algumas das concepções que levam a roda de conversa como ferramenta potencializadora.

Para entender de onde fala e o que fala o sujeito que estamos interagindo, é preciso, em primeiro lugar, escutá-lo. Escutar que vai além do ouvir. Segundo a definição do dicionário Michaelis:

Ouvir: Perceber algo (Som, sequência sonora, palavra) através do sentido do audição.

Escutar: Ouvir prestando atenção; prestar atenção ou dar atenção.

Ouvir refere-se ao sentido da audição. O interlocutor ouve mas não interpreta e reflete aquilo que lhe foi dito. No entanto, quando se trata do verbo escutar, esta

ação requer mais atenção que apenas perceber pelo ouvido. Exige o sentir, a reflexão e a memorização do assunto, afim de opinar e agir sobre aquilo que lhe foi dito.

Quando o cenário é a sala de aula, em que a quantidade de alunos para cada professor é grosseiramente desproporcional, o sentido de escutar, e mesmo ouvir, se perdem no meio do caminho, embora haja uma intenção contrária. Isto se dá devido à forma como a escola é vista e quais objetivos se pretende alcançar com ela e com o ensino de forma geral. Por este motivo, entender e conhecer as correntes pedagógicas que perpassam o cenário envolvido é de extrema importância para dar abertura à possibilidades outras de trabalho em conjunto, principalmente com os alunos e com os saberes que eles carregam.

Sendo assim, consideramos importante abordar pontos importantes da história da educação para entender de qual concepção estamos nos baseando para colocar os princípios de Bakhtin (2003) em prática. A começar pela grande disputa, no campo da educação, entre o tradicional e a modernidade, dualismo que ocorre desde a Antiguidade e resulta em discursos pedagógicos com implicações distintas de acordo com o antagonismo social presente na sociedade (BALDAN, 2011). Para o conceito de modernidade, entende-se aí o processo vivido pós Iluminismo, Antiguidade o processo vivido antes deste marco.

No campo da história da educação e das ideias pedagógicas, portanto, a disputa assumida entre “tradição” e “modernidade” assumiu os aspectos de uma “tradição inventada”. O termo “tradição inventada”, cunhado por Hobsbawm (1997), é aplicado de forma ampla, uma vez que contempla tanto as tradições inventadas/construídas quanto as formalmente institucionalizadas; de outra forma, por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente

reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado. (HOBBSAWM, 1997, p.9)

Dermeval Saviani, sob as diferenças metodológicas, definira o ensino tradicional como aquele que teve como centro o educador, o intelecto, o conhecimento, a ordem lógica e a subordinação dos meios aos fins educativos, enquanto o ensino inovador configura-se como aquele que se centraliza no educando, na vida, na atividade, na ordem psicológica e na subordinação dos fins pelos meios.

De acordo com Pires (2006), a “pedagogia tradicional” surge na Sociedade Moderna com a institucionalização da infância, isto é, dentro do período em que a preocupação era “civilizar” e “polir” a criança, orientando-a, por um lado, à racionalização exigida na vida adulta e, por outro, à evitar a paparicação da criança presente no século XVI. Segundo Queiróz (2002), as insígnias da pedagogia tradicional podem ser representadas pelos instrumentos de poder utilizados, como as avaliações, a seriação, a exclusão, o castigo, a competição, as notas e afins, que, porém, mantêm continuidade nas ideias pedagógicas contemporâneas.

A dissertação de Siqueira (2005) caracteriza o ensino tradicional numa rede plural de apropriação e representação, isto é, desde o método de alfabetização via cartilha até os métodos atuais de alfabetização com livros didáticos que se articulam aos métodos construtivistas, sobre os quais o autor apresenta um breviário da história do livro didático; além de fazer um levantamento do corpo teórico desta corrente pedagógica com seus principais autores (Herbart e Bacon), faz

apropriações no cenário pedagógico brasileiro (Mizukami, Libâneo e Saviani), a partir das quais os professores produzem suas representações sobre o ensino tradicional.

De forma a acrescentar, de acordo com as análises de Cordeiro (2002), a educação tradicional estará mobilizada pela tensão entre o “tradicional” e o “moderno”, pela crítica do “novo”, pela defesa da transmissão do patrimônio cultural da humanidade e, também, pela crítica ao “velho”, por não constituir mais as necessidades que a nova sociedade demanda para a formação dos indivíduos.

Sobre as análises do slogan educacional na pesquisa de Augusto (2003), o combate ao “ensino tradicional” repousa na crítica à aula expositiva, à cópia, aos questionários e aos “exercícios imbelicilizantes”: cruzadinha, complete as lacunas, associe as colunas – conforme enumera Villalta (1992; 1993 apud AUGUSTO, 2003, p.163), reduzindo o alcance destes instrumentos de ensino e a sua relevância no ato de ensinar. A esta ordem de críticas, o autor apresenta uma visão diferenciada, uma vez que aponta a amplitude da aplicação dos questionários – leitura e compreensão de texto, escrita, análise e síntese –, da mesma forma que os critérios para a avaliação e as formas de respondê-los são múltiplos: transposição de fragmentos, reescrita com estilo próprio, lista de itens ou palavras-chaves. A exemplo desta exposição, Augusto (2003) também o faz em relação à crítica das avaliações, demonstrando-a como necessária tanto ao aluno quanto ao professor. Em suma, teríamos o seguinte quadro:

A aula expositiva, o resumo na lousa para o registro (e registro é memória), a questão, ou melhor seria dizer, o problema, que recupera o caminho da explanação, a correção, para assegurar que ninguém carregue dúvidas sobre este ou aquele ponto, a prova, momento solitário para o aluno ver-se frente a frente com o tema

estudado e em que o professor mesmo se auto-avalia, podendo corrigir rumos, retomar pontos que ficaram obscuros, reconhecer e valorizar o ponto em que todos se deram bem e que ajuda a constituir uma auto imagem dos alunos consigo mesmo... tudo bobagem. Bom mesmo é 'proporcionar aos alunos um processo de ensino-aprendizagem mais criativo' e levá-los 'partindo de sua experiência, a refletir e pensar historicamente'. (AUGUSTO, 2003, p.165)

A concepção de educação, em suma, caracteriza-se, portanto, tanto pela tensão constante entre o "tradicional" e o "moderno" quanto pela incorporação de definições, metáforas e slogans que, muitas vezes, ocultam as reais concepções de educação tradicional por meio dos seus defensores e críticos. Será marcadamente na análise das ideias pedagógicas e de seus atores que poderemos melhor compreender suas concepções e representações.

De acordo com Pires (2006), na "pedagogia tradicional", a representação do papel do professor estava configurada como um representante do mundo adulto ao qual a criança deveria ser orientada; além de este ser um detentor do conhecimento que deveria ser transmitido às crianças. Na análise dos slogans educacionais da tradição inventados pela renovação, investigados por Augusto (2003), o "ensino tradicional" é caracterizado pelo autoritarismo do professor e a "perversidade" outorgada aos livros didáticos como o autor trabalha em sua dissertação.

O professor é caracterizado, via de regra, como um adulto modelo, que deve transmitir aos alunos os conhecimentos que detém, utilizando instrumentos como a cópia, a arguição, etc. Muitas vezes, a representação do papel do professor confunde a autoridade cedida a ele pelo autoritarismo atribuído aos métodos e pelo seu posicionamento de superioridade em relação ao conhecimento dos alunos.

De acordo com Pires (2006), a criança/o aluno, na “pedagogia tradicional”, assume um papel de passividade, uma vez que a sua atividade era a assimilação do conhecimento transmitido pelo professor. De igual forma, na análise realizada por Augusto (2003), com referência à representação criada pelos slogans educacionais, o aluno seria caracterizado pela sua passividade, ao passo que o autor faz uma crítica a esta consideração ao apontar que na tarefa do aluno não se pode esperar que ele se comporte como o planejado e muito menos esperar que o acaso/espontaneidade esteja presente em todas as aulas para motivar a sua aprendizagem. Assim, a literatura especializada traz uma série de experiências que avaliam positivamente a prática alternativa que elas próprias empregaram, sem uma avaliação mais ampla (com raras exceções), e corroboram, por sua vez, a crítica realizada ao “ensino tradicional”: autoridade do professor, passividade do aluno o cerceamento do livro didático

Em suma, é na figura do aluno que a maior parte da crítica se detém, pintando a passividade do aluno diante da exposição e transmissão do conhecimento como um elemento alheio ao interesse, à necessidade e à realidade do aluno. Esses fatores se agravam quando passamos da modernidade às ideias da filosofia pós-moderna, nas quais há uma centralização do aluno em sua própria vivência como experiência e conhecimento.

O método tradicional de educação nos faz acreditar que os professores são os únicos detentores do saber e, como consequência, transfere aos seus educandos. O ato de aprender dos educandos pode ser comparado ao pensamento de Jhon Locke quando expõe que o bebê quando nasce é uma tábula rasa e que a experiência vai preenchendo aquele ser. Podemos dizer que, com relação à escola, o aluno é comparado à uma tábula rasa, ou seja uma folha em branco, e que vai sendo

preenchido por saberes transferidos dos professores ao longo do seu tempo escolar. Um aprendizado que vem de fora para dentro, não permitindo ao aluno manifestar o conhecimento prévio, ainda que consideremos a reflexão que sistematiza as sensações. Em nosso quadro de comparações, no modelo tradicional escolar pouco se provoca a reflexão.

Entretanto, ao considerar a teoria de Bakhtin (2003), no qual diz que todos aqueles que se apropriam da linguagem possuem em si um processo histórico e social no qual o externaliza através da fala, e ao mesmo tempo passa a constituir novas relações à medida que compartilha, podemos afirmar que o professor não detém todo o saber e que, portanto, o aluno não é uma tábula rasa. É preciso considerar todas as relações existentes neste cenário e todo o conhecimento prévio trazido, bem como o constituído no momento da troca. Isso deixa subentendido que podemos considerar como educadores os próprios alunos, os funcionários e demais indivíduos pertencentes àquela comunidade. Além disso, é preciso considerar os nichos de relações, o que faz com que a construção de tal conhecimento também caminhe para direções diferentes. Podemos considerar aí, no mínimo 6 tipos de relações: professores x professores; professores x alunos; alunos x alunos; professores x funcionários; funcionários x funcionários e funcionários x alunos. Para isto, não consideramos, de forma direta, agentes\* externos à escola, como os pais. Porém, para se entender a importância de dar a voz à outro agente que não o professor, e à relação professor x aluno, é preciso considerar, antes de tudo, a função da escola.

A função da escola se modificou ao longo dos anos, de forma que desenvolvessem alguns modelos mais que outros. Durkheim ao defender a escola como ato-social teve uma visão que, embora não tenha perdurado por muito tempo,

foi de extrema importância para pensá-la de em perspectiva coletiva. Depois disso, a escola surge como uma instituição para constituir o indivíduo como ele mesmo, bem como surge como uma instituição para a evolução sociedade e da própria humanidade.

A Lei de Diretrizes e Base, decretado em 1996, não explicita a função da escola, entretanto traz a função da educação, bem como a educação escolar. De acordo com a LDB:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

[...]

Parag. 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

No que se refere aos princípios da educação:

[...]

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III – Pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;

IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;

XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

(LDB – 1996)

Os artigos trazem o conceito, entretanto não explicitam a maneira que esses pontos devem ser colocados em prática. Justamente por considerar que não apenas o professor, mas também os alunos são detentores de conhecimento, e que este deve ser compartilhado, é que se busca modelos educacionais que trazem outros métodos, contribuindo para a relação professor- aluno. Um dos autores com maior referência é Freinet (1975), que apresenta técnicas capazes de melhorar e modificar esta relação. E isso se dá através de uma sensibilidade de aflorar através da fala, da produção de texto e/ou da arte aquilo que o aluno tem de melhor para contribuir para o processo educativo do grupo.

Levando essas possibilidades em consideração, entendemos que uma das maneiras mais diretas para compreender o aluno e o local de onde fala, é praticar a escuta sensível. Escuta no sentido de internalizar e refletir a sua fala. E um dos ambientes mais propícios para isto na escola é a roda de conversa. Por este motivo, a seguir será apresentado uma pesquisa bibliográfica acerca do tema para entender o que é e qual a sua real finalidade e possibilidade dentro da escola.

## **CAPÍTULO II: Pesquisa Bibliográfica**

O trabalho realizou uma pesquisa documental e qualitativa, nas produções brasileiras, sobre as rodas de conversa no ambiente escolar. A pesquisa inclui dados coletados no banco de Teses da Capes nos últimos 15 anos, período de 2001 a 2016. Entretanto, por inconsistência do sistema, que só apresentava publicações a partir de 2011, teve-se a necessidade de buscar informações no banco de teses específico de uma Universidade. A Universidade escolhida foi a Unicamp - Universidade Estadual de Campinas- justamente por ser o local de origem do Trabalho de Conclusão de Curso e, com isso, apresentar os avanços desta Academia. Os critérios foram mantidos, sendo eles: idioma – português; ano de publicação: 2001 a 2016; material: considerando apenas teses, dissertações e descritores: roda de conversa e narrativas infantis.

A busca neste banco de teses foi realizada através do portal Banco de Teses (<http://bancodeteses.capes.gov.br/>). O descritor foi inserido no campo de busca. Na pesquisa com o descritor “roda de conversa”, foram encontrados quinze (15) trabalhos, dos quais apenas dois (2) referem-se à roda de conversa no ambiente escolar. São eles: RYCHEBUSCH (2011) e ALESSI (2011). Já pesquisando o descritor “narrativas infantis”, o banco de dados exibiu vinte e quatro (24) resultados, dos quais apenas um (1) está ligada ao objeto de pesquisa: SOUZA (2011), entretanto, este documento não foi encontrado na íntegra, portanto sua análise não compõe a pesquisa.

Isto significa que apenas dois (2) trabalhos irão compor a pesquisa e são oriundos do banco de Teses da Capes.

*Levantamento das produções junto ao banco de dados da Unicamp.*

A Universidade Estadual de Campinas, criada em 1962, iniciou, somente em 1972, a oferta de disciplinas da licenciatura. O curso de Pedagogia foi criado em 1974 e já em 1975 foi implementada a Pós Graduação stricto sensu em Educação. Desde então, o Programa se amplia de maneira significativa e atualmente conta com 107 docentes plenos e 12 professores participantes.

Para a realização da pesquisa no repositório desta universidade, foi utilizado o site Biblioteca Digital da Unicamp (<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>) e o procedimento adotado foi a inserção do descritor no campo de pesquisa, restringindo a Dissertações e Teses. São levadas em consideração as palavras-chave e o resumo do trabalho.

Na pesquisa relacionada ao descritor “roda de conversa”, foram encontrados catorze (14) trabalhos, dos quais apenas um (1) serão objeto de estudo nesta pesquisa: CHIODA (2004).

Com relação ao descritor “narrativas infantis”, foram localizadas oito (8) pesquisas, das quais nenhuma será analisada.

Portanto, para este trabalho, serão analisadas três (3) pesquisas:

- ALESSI (2011): “Rodas de conversa: Uma análise das vozes infantis na perspectiva do círculo de Bakhtin”.
- CHIODA (2004): “A roda de conversa e o processo civilizador”.
- RYCHEBUSCH (2011): “A “Roda de Conversa” na Educação Infantil: uma abordagem crítico-colaborativa na produção de conhecimento”.

## **2.1 Os resultados**

Embora tenham o mesmo eixo central, o desenvolvimento dos trabalhos se dá de maneiras distintas, fazendo com que as pesquisas não necessariamente se relacionem entre si. Isto se dá porque cada pesquisa parte de um ponto diferente, e o desfecho da obra está relacionado ao ponto de partida. Sendo assim, e a fim de verificar o ponto que cada autor fala, foi realizado a discriminação de todos os autores citados nas pesquisas, bem como o número de vezes que foi referenciado. Esta ação permitiu verificar, se as pesquisas, que possuíam o mesmo tema central, se apoiavam em autores semelhantes, ou não.

A seguir será apresentado o resultado deste trabalho, em forma de tabelas. Cada obra está apresentada em, no mínimo, duas (2) tabelas: A primeira apresenta os autores referenciados em determinada pesquisa e o número de vezes que foi citado, somando todas as obras. A segunda tabela apresenta os autores mais citados, a terceira tabela apresenta o número de vezes que cada obra foi citada – dos autores mais citados. E, por fim, a última tabela apresenta as principais obras para determinada pesquisa.

- ALESSI (2011): “Rodas de conversa: Uma análise das vozes infantis na perspectiva do círculo de Bakhtin”.

<b>Autor</b>	<b>Número de citações</b>
Algebaile (1995)	1
Amorim (2007)	1
Bakhtin / Bakhtin-Volochinov (1997, 1988, 1992, 2001, 2006, 1993)	54
Barbosa (2006)	3
Brasil (1998 <sup>a</sup> , 1998 <sup>b</sup> , 2006, 2009)	7
Brito (2004)	2
Camerine e Moraes (2005)	1
Castro (1993, 2001, 2007, 2010)	6

Chamboredon e Prévot (1986)	1
Corazza (2002)	3
De Angelo (2007)	10
Demartini (2002)	1
Faraco (1997)	6
Freitas (2007)	4
Gouvea (2008)	5
Hoyles (1979)	2
Jobim e Souza (2007, 2005, 2008)	4
Kramer (1993, 2002)	9
Kuhlman Júnior (1998, 2000)	7
Leite (1995, 1996, 2003)	13
Lessard (1994)	3
Mafra (2003)	1
Monguilhot (2008)	1
Motta (2004)	3
Oliveira (2004)	1
Pinto (2007)	2
Pivovar (1999, 2002, 2007)	11
Prout e James (1991)	1
Rocha (1999, 2004)	4
Sarmiento / Sarmiento e Pinto ( 1997,	16

2003, 2004)	
Silva (2009)	2
Smolka (2003)	5
Soares (1986)	9
Spréa (2010)	1
Teixeira (2008)	1
Volochinov (2006)	3

Sendo os autores mais citados:

<b>Autor</b>	<b>Número de citações</b>
Bakhtin / Bakhtin-Volochinov (1997, 1988, 1992, 2001, 2006, 1993)	54
Sarmento / Sarmento e Pinto ( 1997, 2003, 2004)	16

- CHIODA (2004): “A roda de conversa e o processo civilizador”.

<b>Autor</b>	<b>Número de citações</b>
Alves (1991)	1
André (1987, 1995)	10
Brasil (1979)	1
Daolio (1995, 2003)	10

Durkheim (2001)	3
Elias (& John, & Scotson) (2000, 1994, 2001,	29
Fournier (1993)	1
Gusmão (1997)	6
Laraia (1988)	4
Laurindo (2003)	2
Mauss (1974)	3
Oliveira (1979)	2
Pontes (2001)	1
Silva (1994)	1
Siste (2003)	3
Vygotsky (1994)	1
Wacquant (2002)	4

O autor mais citado neste trabalho foi:

Elias (& John, & Scotson) (2000, 1994, 2001,	29
--	----

- RYCHEBUSCH (2011): "A "Roda de Conversa" na Educação Infantil: uma abordagem crítico-colaborativa na produção de conhecimento".

<b>Autor</b>	<b>Número de citações</b>
Abreu (2006)	2
Ajello e Zucchermaglio (2005)	1
Amorim (2006)	2
Ângelo (2006)	20
Aranha (2009)	2
Asbahr (2005)	1
Azevedo et al (1932)	1
Bakhtin/ Volochinov (	35
Banks-Leite (1998)	1
Barricelii (2007)	1
Brasil (1971, 1988, 1990, 1996, 1998, 1999, 2007, 2009)	21
Brito (2005)	5
Bronckart (1999)	7
Brookfield e Preskill (2005)	4
Bujes (2003)	1
Chaluh (2009)	1
Cole e Knowles (1993)	2
Costa (2009)	7
Daniels (2003)	1
De Chiaro e Leitão (2005)	8

Didonet (2008)	7
Engestrom (1999 <sup>a</sup> , 1999b, 1999c, 2003, 1987)	22
Faraco (2003)	2
Fiorin (2006)	2
Frangella (2009)	1
Freinet (1991, 1998)	2
Freire (1991, 1994, 1996, 1992)	6
Fuga (2009)	1
Geraldi (2003, 2004)	3
Guerra (2010)	1
Hernández e Ventura (1998)	2
John-Steiner (2000)	23
Kabalza (1997)	1
Kishimoto et al (2003)	4
Koch (1984)	5
Kramer (2002, 2006)	4
Kuhlmann Jr. (1998, 2000)	4
Kumaravadivelu (2006)	1
Leitão (2000)	1
Leontiev (1977, 1978, 1983, 2005)	17
Lerner (2002)	1
Liberali (2004, 2006)	15

Magalhães / Magalhães e Liberali (1994, 2007, 2009, 2010, prelo, 2004, 1997, 1998)	50
Manini (1995-96)	2
Marin Díaz (2009)	1
Marx e Engels (1845-46/ 2006)	9
Moita Lopes (2006)	1
Moraes (2001)	1
Mosca (2004)	2
Moscheto e Chiquito (2007)	1
Motta (2009)	14
Mrech e Rahme (2009)	1
Navega (2005)	3
Newman e Holzman (2002)	14
Ninin (2006)	18
Oliveira – Oliveira / Magalhães (2002, 2009, prelo)	12
Orsolini (2005)	20
Pence e Moss (2003)	1
Pennycook (1998, 2006)	3
Piaget (1964)	1
Piekarzewicz (2008)	1
Pontecorvo (2005)	9

Queiroz, Maciel e Branco (2006)	1
Ribeiro (2009)	1
Rojo (1997,1998,2006)	2
Rosseti-Ferreira e colaboradores (2009)	10
Ryckebusch (1999)	1
Sánchez-Vázquez (2007)	4
Sarmiento (2005)	3
Schapper (2010)	5
Schneuwly e Dolz (1994, 2004)	3
Signorini (1998)	1
Silva (2009, 2010)	5
Smolka (2004)	3
Steinberg e Kincheloe (2001)	1
Stemmer (2006)	2
Tavares (2003)	1
Ventura (1998)	1
Volochinov/Bakhtin (1929)	1
Vygotsky (1925/2004, 1930/1987, 1930/1988, 1934,2001)	20
Wajskop (1995)	3
Wolffowitz-Sanchez (2009)	1

Os autores com grande número de citações são:

<b>Autor</b>	<b>Número de citações</b>
Bakhtin/ Volochinov (	35
Magalhães / Magalhães e Liberali (1994, 2007, 2009, 2010, prelo, 2004, 1997, 1998)	50

### **Capítulo III: O que é a roda de conversa?**

Depois de identificar as pesquisas relacionadas ao tema central desta pesquisa, é necessário aprofundá-los para entender as adversidades, e principalmente as diversidades. Antes de mais nada, partimos da ideia de que uma das principais características da roda de conversa é a capacidade de agregar, em um mesmo lugar, diferentes opiniões, visões e valores de um tema comum e permitir, com isso, que assuntos sejam (re)significados e apre(e)ndidos todas as vezes que uma roda acontecer. Sendo assim, e com esta intencionalidade, as rodas apresentam diferentes visões sobre a roda de conversa e diversas possibilidades para aqueles que a praticam, tudo depende do ponto de partida. Uma vez que o trabalho tem como base o levantamento bibliográfico e não restringe o segmento da pesquisa, os resultados obtidos trazem características muito peculiares, o que enriquece as possibilidades de trabalho e permite um (re)pensar da “roda de conversa” sob seus aspectos particulares.

A roda de conversa, assim como qualquer ação, pode ter diferentes visões, concepções e formas de desenvolvimento. Tudo depende da intencionalidade e objetividade dada à ação. O inverso também é verdadeiro: sem uma intenção e um direcionamento, a ação perde seu sentido, afinal, uma atividade sem propósito torna a roda de conversa um espaço fragilizado, no qual abafa as potencialidades levando ao monólogo e coro, feito por professores e alunos respectivamente. Isto de se dá,

de acordo com RYCKEBUSCH (2011) devido a uma “insuficiência de objetividade a respeito da natureza dialógica da linguagem”, e faz com que haja uma imposição unilateral – por parte do professor - dos significados no grupo e um silenciamento por parte dos alunos por não serem reconhecidos como sujeitos da linguagem e, conseqüentemente, da aprendizagem.

A sua forma é basicamente a mesma: alunos sentados em círculo – em cadeiras, almofadas ou no chão. O círculo permite uma ampla visualização de todos os participantes, o que deixa a roda mais participativa e menos segregativa. A sua utilização pode se dar de diversas formas: apresentação de assuntos, instrução para atividades, construção e acompanhamento das regras, momento da novidade, e, inclusive momento de mediação dos conflitos. Siste acredita que a roda de conversa vai “além de um bate papo com a turma, é um momento de incentivo ao exercício da cidadania, democracia, do exercício do ouvir e o outro ser ouvido por ele também” (SISTE apud CHIODO, 2004) Além disso, é o momento que surgem as regras e os combinados, o que, definido em conjunto, garante uma convivência harmoniosa. Por esta questão, é um instrumento de extrema importância na gestão dos conflitos, pois se estimula o tempo todo o diálogo e trocas, como de experiência e de saberes. Na mesma direção, Laurindo (2003) vê a roda de conversa como um espaço de definição coletiva das formas do trabalho e da sua sequência, um espaço para estabelecer compromissos e de convívio coletivo organizado de forma democrática. A autora acredita que no “tempo coletivo” as ações individuais, que se contrapõe a direito dos outros, são avaliados, discutidos, formalizados os pactos e construído as partilhas. Ampliando o conceito de “tempo coletivo”, Bakhtin nos ajuda a entender que estas ações, individuais e coletivas, não se contrapõe mas se complementam. É a partir das ações individuais que conseguimos entender o coletivo. E mais, que o

coletivo se define e redefine constantemente, simplesmente por estar envolvendo pessoas com contextos e experiências diferentes, ao mesmo tempo em que vive estas ações.

Rychebusch diz que “Roda é além da ampliação do vocabulário, capacidade de comunicação, expressão do pensamento e domínio das habilidades e competências voltados para um fim específico, que é a comunicação”. Para a autora,

Pensar que a "roda de conversa" está focada na perspectiva da linguagem oral pode resultar num empobrecimento de possibilidades do agir crítico e criativo das crianças. Isso também reduz as possibilidades de entender a roda como um local privilegiado do diálogo na construção compartilhada de novos significados e de constituição de alunos e professora. (RYCHEBUSCH, 2011)

É preciso ir além da “visão naturalizada da linguagem oral”, termo utilizado por Rychebusch (2011) para dizer que basta fazer uma roda de conversa para que as crianças desenvolvam naturalmente as habilidades linguísticas. Esta prática faz com que a roda de conversa não seja nada além de um bate-papo, no qual as crianças são convidadas a falar sem intenção definida. Mais do que falar, é preciso entender o que falam, de onde falam e porque falam. E entender as falas de maneira individual para que, a partir delas, se conheça e entenda o grupo e o que ela carrega de outros grupos a que pertence. Esse olhar individual é visto por Osteto (2008) como mirar a criança, que é um olhar além daquilo que está posto, ponto importantíssimo pra prática pedagógica:

A necessidade de olhar a criança, de observar as diferentes crianças com as quais o professor trabalha, tem-se convertido em princípio educativo. Porém, mirar a criança real e concreta à sua frente, não raro, é difícil para o professor, tantas vezes acostumado a ver as imagens idealizadas e universais das crianças que aparecem nos manuais de psicologia ou de pedagogia. Olhar as crianças e revelar crianças, na sua singularidade, é princípio da ação pedagógica do tempo que já “descobriu” a criança e “celebra” a infância. Neste tempo, portanto, emerge um aspecto essencial para a formação do professor, aprender a olhar, ampliando o foco da visão, mirando na diversidade por meio da sensibilidade que acolhe as diferenças. (OSTETTO, 2008, p. 129)

Transpondo isso para o propósito desta pesquisa, entende-se como parte do mirar o escutar, e escutar atento e delicadamente a tudo que as crianças podem revelar. Escutar esse que vai além do ouvir. De acordo com o dicionário Aurélio, ouvir é “sentir (alguma coisa) pelo ouvido” e escutar é “prestar o ouvido; dar atenção; tornar-se atento para ouvir”. Portanto, o ato de ouvir refere-se apenas à percepção do som emitido pelo sujeito, enquanto escutar é, além de ouvir, refletir sobre aquilo que está sendo dito. Outro ponto importante que Osteto (2008) nos relembra, é a formação do professor. Neste caso, vamos colocá-lo como ponto importante não apenas para a formação inicial do professor, mas como elemento importantíssimo do professor-pesquisador que está em busca de um professor-reflexivo. CUNHA E PRADO (2007) caracterizam este professor como aquele que

faz pesquisa-ação, experiência que repercute em três dimensões: a do desenvolvimento profissional, a da prática social e política e, por

conseqüência, dá visibilidade no conhecimento produzido pelos professores. Na pesquisa-ação, os professores pesquisam sobre suas atividades, sobre seu ensino e as condições sociais que o produzem, criam saberes denominados “teorias práticas do professor”. [...] Essa proposta da prática reflexiva é entendida como uma forma de reação ao tecnicismo e à concepção de professores como meros executores de ordens [...] Seu argumento principal é que os professores elaboram teorias que sustentam a sua prática e constroem práticas que embasam teorias. (CUNHA; PRADO, 2007, p.274)

Na medida em que se coloca em uma posição que permita a atitude reflexiva, o trabalho docente nunca será apenas uma atividade técnica e prática pois, uma vez presente a reflexão, uma infinidade de possibilidades e novas ideias farão com que esta prática se transforme em prática-reflexão. Exatamente por este motivo é que a roda de conversa é elemento propício para apurar o olhar (e os ouvidos) para o que as crianças tem a dizer com suas narrativas e, atentamente, dar a essas falas o potencial criador, criativo e catalizador de reflexões (posteriormente ligadas à produção do conhecimento) que tem, uma vez que é nesta ação organizada que a fala mais se evidencia.

A prática dirigida e intencional permite que os alunos se percebam sujeitos ativos de suas aprendizagens (RYCKEBUSCH,2011). E, mais do que isso, (re)signifiquem e (re) construam símbolos ali revelados (BAKHTIN, 2003). Uma vez posto em evidência, e, portanto, (re)significado, a ação permite uma reflexão e construção crítica destes símbolos, que, para Freire (1991) desperta ao protagonismo. Vivenciar outros papéis é uma maneira de participar coletivamente da

construção de um saber que leva em conta suas necessidades, proporcionando a transformação do sujeito em sua própria história e na história do grupo.

De acordo com DeVries e Zan (1998), através das rodas de conversa as crianças aprendem que todas as vozes têm uma chance de ser ouvidas, que nenhuma opinião tem mais peso do que a outra e que eles têm o poder de decidir o que ocorre em sua classe; [...] praticam o respeito e a cooperação mútua enquanto trabalham juntas, escutam umas às outras, trocam opiniões, negociam problemas e votam para tomar decisões que afetam todo o grupo [...]; promovem o desenvolvimento geral do raciocínio e inteligência [...] e a construção do conhecimento de uma variedade de conteúdos. (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 116)

Isto deixa claro que as rodas de conversa podem servir de fios condutores para que conteúdos possam ser trabalhados desde a introdução de um assunto com o qual se deseja posteriormente trabalhar, até as noções de democracia e de resolução de conflitos.

Freinet (1991) é um dos autores que carrega a importância da escuta e da roda de conversa em sua pedagogia. Diante dos meios e fundamentos teórico-metodológicos (Kanamarul, 2014) – livre expressão, tateamento experimental, cooperação, educação para o trabalho e autonomia - é possível observar a roda de conversa como uma vivência voltada para a promoção da livre-expressão, que reflete de forma direta como cada criança vê o mundo e as relações sociais a que ela pertence. (RYCKEBUSCH,2011). Este processo é um benefício não apenas ao aluno, mas também ao professor que consegue enxergar um direcionamento para o seu trabalho.

### ***III.I Roda de apresentação dos pesquisadores***

Agora que está posto o que é roda de conversa, é preciso entender quem são e de onde falam os pesquisadores que trabalham com este tema. Por este motivo, a seguir serão apresentados os pesquisadores oriundos do levantamento bibliográfico, bem como a contribuição do trabalho para o tema.

Rodrigo Chioda é formado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas, no qual exerce a sua profissão como professor desde 2004. Na graduação trabalhou com pessoas portadoras de necessidades especiais. O interesse por estudar educação veio através de uma atividade – o pescador – realizada em seu ambiente de trabalho, no qual apreendeu que a educação se dá, sobretudo, no corpo, e o seu interesse de estudo passou a ser então a educação do corpo. Por conta disto, tornou-se mestre pela Faculdade de Educação da mesma Universidade, no qual teve como objeto de pesquisa e roda de conversa e o processo civilizador. Seu objetivo era de estudar a roda de conversa enquanto prática educativa, levando em consideração as normas e regras da contenção corporal.

O trabalho é etnográfico, de cunho qualitativo, no qual observou a roda de conversa de uma sala de primeira série, por 16 dias, em uma média de 02 dias por semana, somando 08 semanas, nos meses de fevereiro, março e abril de 2003. O período da observação foi escolhido por serem meses em que a rotina começa a

incorporar o trabalho realizado com a turma, de forma igual foi a série escolhida, para que pudesse vivenciar o início da incorporação de uma atividade. O pesquisador participava de toda aula apenas como observador e anotando os fatos, em sua maioria no fundo da sala de aula.

Após as (re) leituras das transcrições das rodas de conversa num primeiro momento, o autor sentiu a necessidade de uma segunda ida ao campo, e, para isto, elaborou questões para facilitar a orientação do trabalho. São elas:

1) O que estou vendo?

Como são as rodas e por que são assim?

2) O que está acontecendo?

Quem fala com quem?

O que se fala?

Quem fica calado?

O que gera disputa?

O que as crianças aceitam com naturalidade?

Quais são as técnicas para manifestar desobediência?

Quais são as técnicas para manifestar desacordo sem palavras?

A segunda ida ao campo aconteceu em quatro dias, no mês de novembro do mesmo ano. Dos quatro dias observados, foi escolhido um dia pela riqueza dos detalhes, entretanto, todos os dias foram analisados e compõe o trabalho final.

É de extrema importância ressaltar que a pesquisa foi realizada em uma escola que também é seu ambiente de trabalho, no qual a roda se constitui como um ritual

de abertura e fechamento dos trabalhos. Além disto, a roda foi utilizada como instrumento de trabalho por ser, de acordo com CHIODO (2004), o momento em que a criança coloca suas experiências pessoais, por se discutir superficialmente alguns assuntos que serão trabalhados posteriormente pela professora e por ser um momento de organização da rotina.

A forma como se constitui a roda de conversa foi o primeiro ponto observado. Professores e alunos sentam-se no chão, em círculo, geralmente com pernas de índio. Todos os participantes, professores e alunos, ficam no mesmo nível e sem lugar pré estabelecido, o que demonstra, na visão de CHIODO (2004), uma intenção de não ressaltar a hierarquia, como também de ressaltar uma proximidade entre eles. A professora é a mediadora da palavra e todos têm o direito de fala, desde que solicite a palavra levantando a mão.

O segundo, e não menos importante, ponto que o autor se ateve foram nos momentos em que as normas e os códigos de conduta se tornam evidência, ou seja, uma regra precisa ser dita, sublinhada e reforçada. De acordo com o pesquisador:

Essas situações permitem ou mesmo forçam, entre outras coisas, que várias das atitudes "corretas" sejam reafirmadas de forma explícita e, nesse processo, o que se reafirma de fato são as normas de conduta da roda, que envolve uma relação com o processo civilizador. (CHIODO, 2004.)

Chiodo (2004) ao trabalhar com a educação corporal dentro de uma roda de conversa rompe com estereótipos de que este tipo de educação só acontece em lugares específicos e de maneira intencional, como na aulas de educação física, em academias, clubes e atividades que envolvem a expressão da cultura corporal. De acordo com o autor, ao ver o real sentido de cultura corporal chega-se a conclusão

de toda cultura é corporal, uma vez que “estamos no mundo, concretamente, por meio de nossos corpos”.

Chiodo (2004) se apoia na teoria de Elias (1994a, b, c, 2001 a, b, 2000) para explicar o processo civilizador, e posteriormente adentrá-lo na sala de aula. É importante dizer que para Elias (1994a, b, c, 2001 a, b, 2000),

A civilização não é razoável, nem racional, como também não é irracional. É posta em movimento cegamente e mantida em movimento pela dinâmica autônoma de uma rede de relacionamentos, por mudanças específicas na maneira como as pessoas se vêem obrigadas a conviver. (o processo civilizador).

Esta rede dinâmica de relacionamentos faz com que o processo civilizador se estenda por muitas gerações, tendo em cada geração uma nova fase, com novas configurações. Elias (1994a, b, c, 2001 a, b, 2000) entende, por sua vez, que

... as pessoas de uma geração posterior ingressavam no processo civilizador numa fase posterior. Ao crescerem como indivíduos, tinham que se adaptar a um padrão de vergonha e constrangimento, em todo o processo social da formação da consciência, posterior ao das pessoas das gerações procedentes.

Uma vez que este ciclo não tem fim e um começo, CHIODO (2004) revela que ao invés de entenderem como este processo iniciou e, assim, eleger uma sociedade como referência afim de compará-las, passou-se a entender o diverso. É fato de que o contexto em que o indivíduo se situa, transmite diversos valores que já estão postos quando o indivíduo nasce nesta sociedade. É preciso que este indivíduo se adapte a um conjunto de regras de valores, uma vez que o processo histórico é anterior a ele. E é exatamente neste ponto que, para Chiodo (2004) se situa a roda de conversa. A roda é um processo de incorporação das relações sociais necessárias à um processo civilizador maior. As crianças necessitam praticar e se

educar para estas relações sociais que “exigem um autocontrole, apreendido, sobretudo, por meio de contenções externas do corpo e da fala”. A postura de levantar a mão e aguardar o momento da fala exigem uma contenção corporal que tem influência direta em uma contenção da emoção ou em uma auto-regulação por parte do aluno.

Além disso, quando esta auto-regulação não acontece, há as punições que tem a finalidade de controlar os impulsos dos participantes naquele momento coletivo. Para o autor é uma forma de educar não apenas para este evento, mas também para outras relações sociais semelhantes, o que exige um autocontrole rigoroso e, assim, passa a constituir a personalidade daquele indivíduo.

Se de certa forma a roda vem para impor algo preexistente na sociedade, e necessário para a convivência em grupo, ela faz isso de forma sutil, principalmente quando se leva em consideração que a roda é deliberativa e democrática. Estes aspectos fazem com que os seus indivíduos se sintam pertencentes daquele momento, e passam a se identificarem, com o grupo e com as propostas que são, a partir disto, coletivas.

Para finalizar, Chiodo (2004) entende que o processo que acontece na roda é o mesmo que aconteceu historicamente em nossa sociedade. Segundo o autor,

as pessoas passaram a observar as outras por interesses particulares, contudo com isso passaram a regular as suas atitudes através do observado nas atitudes dos demais, aos poucos esse observável foi se transferindo para um plano menos consciente, ou seja, houve uma incorporação do social à um plano de automatismo. (CHIODO, 2004)

Ainda assim, a roda é essencial para a realização do trabalho e para a integração das crianças no contexto da turma. Uma vez que a roda está instaurada

naquele ambiente, ninguém faz parte daquele grupo social sem participar da roda. É neste espaço que acontecem os informativos e as deliberações, informações importantes para dar sequência ao trabalho.

Enquanto CHIODO (2004) se fixa na contenção corporal, RYCHEBUSCH (2011) procura analisar criticamente o discurso dos alunos e da professora em uma roda de conversa. O trabalho de análise do discurso é realizado não apenas por Rychebusch, mas pela MAIORIA das pesquisadoras do tema. Por este motivo, esta pesquisa terá foco maior nas possibilidades que a roda traz no âmbito da linguagem trazendo outros propulsores do mesmo pensamento. Claudia Rychebusch é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas, e mestre em Educação (Psicologia e Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC SP). A pesquisa em questão é a tese de doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, na mesma Universidade em que se tornou mestre. É participante ativa do grupo de pesquisa Linguagem em Atividade no Contexto Escolar (LACE/ PUC SP). Se apoia na Teoria da Atividade Sócio- Histórico Cultural (TASCH) para desenvolver a sua tese.

A pesquisa de RYCHEBUSCH (2011) está localizada na Linguística Aplicada que considera como central o papel da linguagem na constituição de novos significados compartilhados pelos sujeitos envolvidos na situação. Pesquisas dessa temática tem sido regularmente trabalhada nos níveis fundamentais e médio, e é justamente por este motivo que RYCHEBUSCH (2011) busca entender como se dá este processo na Educação Infantil.

Para iniciar, é preciso entender a teoria em que a autora se baseia para desenvolver a sua tese. TASCH é a sigla para Teoria da Atividade Sócio-Histórico Cultural, que tem origem nos estudos de Lev Vigotsky (1934/1991, 1934/2001),

Leontiev (1934/2001) e Engestrom (1999, 2002, 2011), e compreende como ponto central a vida do sujeito concreto, ou seja, os processos importantes para a constituição da consciência do ser humano e as condições materiais de sobrevivência. É sobre esta teoria que o grupo LACE (Linguagem e atividade em contextos escolares) se apoia, grupo no qual a autora faz parte. O grupo expande as discussões apresentadas por Leontiev (2007, 1978, 1983) na Teoria da Atividade, e por isso, considera os termos como fundamentais e complementares para qualquer pesquisa do grupo.

Por isso, faz-se necessário expor estes termos neste trabalho para que se compreenda a intenção da pesquisadora em questão. Os estudos são pautados em atividades, cujo foco é discutir o homem no mundo, aquele que age e faz história, que são apoiados em Marx e Engels. No âmbito social, é importante compreender que os sujeitos estão em constante relação a produção de novos artefatos culturais, agindo na construção de contextos particulares e em condições específicas. No campo cultural, entende-se que a atividade prática humana está inserida num determinado tempo-espaco que é marcado por necessidades, valores, formas de agir que estão circunscritos por uma cultura. E, por último, no campo histórico, porque este está diretamente ligado à produção da vida material dos homens. Esses três pontos são fundamentais para a compreensão e constituição do sujeito, enquanto ser social e como indivíduo. A pesquisadora traz a importância da linguagem, que também é produzida social e historicamente, como instrumento fundamental no processo constitutivo do sujeito. E levando em consideração que a linguagem oral é um dos principais instrumentos da roda de conversa, faz-se possível e necessário adentrar neste assunto.

RYCHEBUSCH (2011) acredita que a importância da roda de conversa está além da ampliação do vocabulário e da capacidade de se comunicar, e que o diálogo, peça-chave para a roda de conversa, é mais do que “expressão e intercâmbio de ideias em interação face a face”, como declara o Referencial Curricular Nacional de Educação. Com relação à este documento, a autora reconhece que ele privilegia o diálogo e intercâmbio de ideias, entretanto as ideias se encontram um pouco vagas, principalmente porque o documento deixa claro que a linguagem tem como finalidade atender às necessidades de comunicação, o que para a autora é uma ação muito reducionista do que de fato o diálogo representa. Para que não fique dúvidas sobre o posicionamento da autora, ela se apropria do conceito de diálogo de Bakhtin (1988): Espaço de interação de vozes.

Para esta representatividade, e trazendo o campo cultural, mencionado anteriormente, no qual se leva em consideração a marca da cultura, valores e as formas de agir, a pesquisadora se apoia em Bakhtin (1988) justificando as relações dialógicas, uma vez que para Bakhtin (1988) este é visto como um espaço de produção de significação, pois é através da palavra que uma pessoa se define em relação ao outro. Além disso,

O diálogo é a condição de existência do ser humano, pois em sua inconclusão, incompletude e no seu inacabamento necessita constituir *"o outro como um lugar possível de uma completude sempre impossível"* (Geraldí) Essa necessidade permanente do outro para constituir-se sujeito é que marca a dialogia freireana. (BAKHTIN, 1988)

Para RYCHEBUSCH (2011), a relação presente em uma roda de conversa está para além do biológico – processo de adaptação do corpo às regras da sociedade – como como apresenta CHIODO (2004). A organização dos sujeitos se

dá pelo simbólico, pelo processo interno que ali ocorre e que envolve diretamente o contexto social dos participantes. Este pensamento está apoiado em Vygotsky (1994) e Bakhtin (1988) quando trazem a importância das vivências de mundo anteriores para a constituição de uma nova. Este processo é contínuo, uma vez que as pessoas estão em constante aprendizagem, o que gera uma experiência de vida diferente, e quando compartilhada, ressignificam SIGNIFICADOS construídos anteriormente, por pessoas com experiências diferentes. Sendo assim, uma mesma palavra pode adquirir diferentes sentidos, a depender da entonação feita e das pessoas envolvidas.

Viviane Maria Alessi é pedagoga graduada pela Universidade Federal do Paraná (2001), com MBA pela Fundação Getúlio Vargas em Gestão de Responsabilidade Social, e mestrado, objeto de estudo desta pesquisa, pela Universidade Federal do Paraná, na linha de Cultura, Escola e Ensino. É professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Curitiba.

A pesquisa de Alessi (2011) constitui-se em analisar as vozes infantis em roda de conversa realizada com crianças de 04 e 05 anos em instituições de educação de Curitiba. As rodas foram observadas e gravadas para transcrição da parte verbal posteriormente. A pesquisadora se apoia no Círculo de Bakhtin, principalmente em Valentim Volochinov e Mikhail Bakhtin, o que aproxima muito da pesquisa de Rychebusch (2011) e Saleh (2004).

Alessi (2011) faz uma análise mais ampla da roda de conversa, o que envolve o significado desta para a criança e para o professor; a relação adulto-criança que

se constitui nesta ação; a resistência da criança no desenvolvimento de um tema; os exercícios, como o de contrapalavra, ali presentes.

As rodas de conversa em questão iniciam-se sempre com um tema disparador que é definido pela professora e de acordo com o interesse da turma. Esses disparadores são utilizados para introduzir um assunto, provocar a discussão entre a sala, trazer as contribuições das crianças neste tópico, e ser finalizado com uma conclusão do professor ou ter um ponto de partida para iniciar um trabalho posterior. De acordo com a pesquisadora,

“Dessa forma, percebe-se uma preocupação da profissional no sentido de promover momentos planejados, com assuntos do interesse das crianças e que fazem parte do repertório infantil/da cultura para a infância, o que poderia permitir o envolvimento e entusiasmo dessas crianças [...]” (ALESSI, 191 – Artigo)

Entretanto, fica o questionamento se os temas disparadores são mesmo interessantes do ponto de vista infantil, se tem potencial de envolver as crianças e despertar imaginação e curiosidade. Esse questionamento veio quando uma das rodas trouxe, pela segunda vez, o tema vassoura, no qual a pedagoga não aproveitou para instigar os alunos a descobrirem mais do assunto, e os alunos demonstravam-se esgotados de possibilidades com relação a este tema. Outro ponto que é questionado é a influência da opinião da professora ao conduzir uma roda de conversa. A pergunta é feita, mas a professora não concorda com a resposta dos alunos. Enquanto isso, os alunos possuem resistência à intenção do adulto, e mantêm a sua opinião, como pode ser observado no trecho a seguir:

Carlos: ah, vassoura! (num tom de frustração)

Lucas: de novo!

Wesley: a vassoura

Pedagoga: então, eu quero saber quem, quem que tava aqui ontem na vassoura?  
Crianças: eeuuuu  
Pedagoga: (dirigindo-se para a professora) eu falei, você disse que não tavam. Então tudo bem, então agora... esta é OUTRA vassoura. Não é a mesma de ontem. É a imaginação!  
Jorge: ahhh  
Wesley: é a mesma  
Pedagoga: eu estou com outra roupa, não é a mesma de ontem.  
Wesley: mas a vassoura é.  
Pedagoga: essa é outra vassoura! (em tom enfático). Agora sim, a vassoura está chegando e essa vassoura vai ser colocada do outro lado, ninguém vai, não vai ser do mesmo lado. Ela vai ficar aqui (posiciona a vassoura no chão, ao lado da roda) e ninguém vai com tanta sede à vassoura, sede é arrrr, se agarra na vassoura. Então agora, esse objeto aqui, ele quer dizer muuuuuita coisa. Podem conversar entre vocês. Ô, moço, sem você se alterar. O que será que quer dizer este objeto aqui hoje? Hoje ele tem outro significado. O meu cabelo tá amarrado, ontem ele tava preso, quer dizer ontem ele tava solto. Hoje é um outro dia. O que será que quer dizer essa vassoura? (roda de conversa 3B, 30/10/2009).

Alessi (2011) caracteriza este ato de resistência, tanto adulto quanto infantil, de dualidade na relação adulto-criança, ou seja, “por um lado há o adulto que insiste em manter a discussão dentro do foco estabelecido, e do outro, a criança, que resiste/insiste naquilo que acredita querer manifestar”. O mesmo ocorreu em outra roda de conversa, cujo tema era rádio, quando o adulto insistia em levar a discussão para as finalidades do rádio, e as crianças insistiam em levar a discussão para as músicas que tocam no rádio.

Esta ação vai contra a ideia de que a roda de conversa possui uma função dialógica e de alteridade, no qual a autora se apoia em Bakhtin, e provoca o seguinte questionamento: Há uma descaracterização da roda quando ela toma um rumo diferente do esperado? Ela deixa de ser uma roda de conversa por isso?

A pesquisadora deixa implícita sua opinião, entretanto demonstra a sua indignação ao observar a transformação da roda de conversa em um monólogo, com perguntas e respostas diretas, sem argumentações. É preciso superar essa visão

simplista e entender que os enunciados infantis, assim como os adultos, são carregados de sentido, e que necessita acontecimentos anteriores.

## Considerações Finais

Após a busca dos documentos, foram localizados apenas 3 trabalhos que se enquadravam na pesquisa, um número ainda baixo dada a grande importância do tema e as infinitas possibilidades de investigação, o que demonstra um tímido interesse no assunto. Embora o número tenha sido baixo, foi possível perceber as diversas possibilidades de trabalho desta mesma temática, o que faz com que os trabalhos se contrapõe a medida que se somam.

A roda de conversa vai além das falas, é o que nos apresenta CHIODO (2004), quando traz a importância da roda para o processo civilizatório, é um momento de incentivo à cidadania, democracia, do exercício do ouvir e do outro ser ouvido também. A intenção de CHIODO (2004) ao trazer a educação do corpo é romper estereótipos de que este tipo de educação aconteça somente em lugares específicos e de maneira intencional, como por exemplo em atividades relacionadas à educação física. O autor chega à conclusão de que toda cultura é corporal uma vez que “estamos no mundo, concretamente, por meio dos corpos”.

Outra grande contribuição do trabalho foi entender que a roda é um momento propício para se conhecer o que está por trás do aluno, ou seja, a sua história e vivência, através dos comportamentos e narrativas. Para isso, RYCHEBUSCH (2011) e ALESSI (2011) se baseiam muito em BAKHTIN (1988), principalmente quando o autor ressalta que a linguagem, vocabulário e acentos valorativos muda de acordo com a época histórica, geração e idade, e estes possuem funções diferentes, o que acabam produzindo uma saturação da linguagem.

Portanto, esta pesquisa foi de extrema importância para entender o cenário que a roda de conversa se encontra e algumas possibilidades de trabalho para

poder avançar, posteriormente, nas pesquisas e, com isso, aumentar o interesse no tema afim de enriquecer os trabalhos realizados.

## Referências Bibliográficas

ALESSI, Viviane Maria. Rodas de conversa: Uma análise das vozes infantis na perspectiva do círculo de Bakhtin. 2011. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

AUGUSTO, Maurício Liberal. Quando a teoria inventa a prática: Os discursos de ‘renovação’ frente ao ‘ensino tradicional’ de História. Mestrado. Universidade de São Paulo/USP. Faculdade de Educação. Área de Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares. SP: [s.n.], 2003. Profa. Dra. Circe Maria Fernandes Bittencourt.

BAKHTIN, Mikhail M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003, 476p.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. (1929). Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1988

BALDAN, MERILIN. A representação do ato de ensinar: *Continuidades e rupturas da concepção de ensino na pedagogia tradicional, na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico crítica – uma análise a partir das teses e dissertações no portal da CAPES*. 2011. 248f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara. 2011.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Base. Lei nº 9.394/96.

CORDEIRO, Jaime Francisco Pereira. Falas do Novo, Figuras da Tradição: o Novo e o Tradicional na Educação Brasileira (Anos 70 e 80). São Paulo: Editora UNESP, 2002.

DEVRIES, R.; ZAN, B. A ética na educação infantil. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DICIONÁRIO Michaelis. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br>>. Acesso em 20 abr. 2016.

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3.ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez, 1991.

FREINET, Celestin. As técnicas de Freinet na escola moderna. Lisboa, Estampa, 1975.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do bom senso. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence. A invenção das tradições. 2a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, 316 p.

LAURINDO, Tânia Regina. A educação pelo outro: Lorelai, uma experiência de inclusão. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, [s.n], 2003.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org). Educação Infantil: saberes e fazeres da formação dos professores – Campinas, SP: Papirus, 2008.

PIRES, Vivian Bearzotti. Relatórios individuais de aluno – gênero discursivo relevante nas práticas pedagógicas alternativas. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem Campinas, SP : [s.n.], 2006. Orientador: João Wanderley Geraldi.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos; ARAÚJO, Mairce da Silva. Processos de (auto) formação docente no cotidiano da escola: horizontes de possibilidades. Revista Profissão Docente online, Uberaba, v.11, n. 24, p. 53-67, jul/dez. 2011. Disponível em: < <http://leduc-ufrj.com.br/upl/arqs/2015/10/506-1981-1-pbpdf.pdf>> . Acesso em 5 jul. 2016.

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

QUEIROZ, Cristina S. A educação como estética da existência: *uma crítica anarquista ao construtivismo*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: [s.n.], 2002. Orientador: Prof. Dr. Silvio D. O. Gallo.

SAVIANI, Demerval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Campinas: Histedbr, 2005. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_pdf/Dermeval\\_Saviani\\_artigo.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf)> Acesso em 5 jul. 2016.

SIQUEIRA, Mauro Torres. Representações e Apropriações do Ensino Tradicional, Por Professores Alfabetizadores da Escola Pública. Mestrado. Universidade Estadual Paulista – UNESP/Franca, Faculdade de História, direito e Serviço Social, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Franca,SP: [s.n], 2005. Orientadora: Djanira Soares de Oliveira e Almeida.