

**GEOVANE MACEDO DA COSTA**

**RODA DE CONVERSA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA ESCOLA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Rita de Cássia de Souza

**VIÇOSA – MINAS GERAIS  
2023**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade  
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

C837r  
2023  
Costa, Geovane Macedo da, 1995-  
Roda de Conversa como recurso pedagógico na escola /  
Geovane Macedo da Costa. – Viçosa, MG, 2023.  
1 dissertação eletrônica (107 f.): il.

Inclui apêndices.

Orientador: Rita de Cássia de Souza.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa,  
Departamento de Educação, 2023.

Referências bibliográficas: f. 83-86.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2023.483>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Ensino - Metodologia. 2. Construcionismo social.  
3. Sociologia educacional. 4. Freire, Paulo, 1921-1997. I. Souza,  
Rita de Cássia de, 1972-. II. Universidade Federal de Viçosa.  
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em  
Educação. III. Título.

CDD 22. ed. 371.39


**GEOVANE MACEDO DA COSTA**

**RODA DE CONVERSA COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA ESCOLA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.


APROVADA: 26 de maio de 2023.

Assentimento:

Documento assinado digitalmente  
 GEOVANE MACEDO DA COSTA  
Data: 14/08/2023 10:41:52-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Geovane Macedo da Costa  
Autor

Documento assinado digitalmente  
 RITA DE CÁSSIA DE SOUZA  
Data: 14/08/2023 14:50:36-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Rita de Cássia de Souza  
Orientadora

**A Deus, à Virgem Maria, meus familiares e aos meus amigos, companheiros de todas as horas.**

## AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de cuidado para mim desde o ventre materno, o Amigo de todos os momentos.

À Santíssima Virgem Maria, invocada em diversos títulos, especialmente, a Senhora de Fátima, que nunca me desampara e se faz canal de graça e cuidado em minha existência.

A minha família, carinhosamente, minha mãe Januária, que não mede esforços para me apoiar em todas as decisões e sonhar comigo um caminho de felicidade e realizações; meus irmãos João e Lucilene, verdadeiros amigos, cada um a seu modo dispense amor e ressignifica minha presença no mundo a cada instante. Gratidão aos meus avós, João e Maria, e aos meus tios de Viçosa-MG e Campinas-SP, pelas orações, apoio e presença.

Aos meus amigos do mestrado: Luci, Nathália, Klyntton e Matheus, pela presença amorosa, mesmo em meio ao caos da pandemia. Aos amigos de longa e curta datas, que trago em meu coração, cada um com seu jeito de ser e de expressar afeto e ser presença nesta jornada.

À Paróquia Nossa Senhora do Rosário de Fátima e à Faculdade Dom Luciano Mendes, que me proporcionaram, no período da graduação, formação de qualidade e um caminho sincero e honesto de discernimento da vontade de Deus.

À Universidade Federal de Viçosa (UFV), de modo especial, o Departamento de Educação, que com seu corpo docente e funcionários, me abriu as portas para visualizar um horizonte promissor e colaborativo, por meio da ciência construída pelo ensino, pesquisa e extensão.

Aos amigos do Univestudar, projeto de extensão sobre hábito de estudos, que pude participar durante os dois anos de mestrado, gratidão pelo aprendizado e convivência.

Aos professores e alunos do Colégio de Aplicação da UFV, o COLUNI. Nesta instituição, concluí meu Ensino Médio e pude ter a experiência de Monitor II de Filosofia. Foram quase dois anos de muito aprendizado com o querido professor Geraldo. Nesse meio, aprendi a amar ainda mais a docência e o cotidiano escolar.

À direção, coordenação pedagógica, corpo docente e discente do colégio onde exerço minha docência. Obrigado por, juntos comigo, acreditarem na transformação do mundo por meio da educação e dos valores cristãos testemunhados em cada momento no nosso cotidiano.

À professora Rita Souza, pela orientação, apoio e confiança em minha pesquisa, pelas correções e apontamentos tão importantes para o meu crescimento como pesquisador na área da educação.

A todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigado!

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

*E a escola será cada vez melhor  
Na medida em que cada um se comporte  
Como colega, amigo, irmão.  
Nada de “ilha cercada para todos os lados”  
Nada de conviver com as pessoas e depois,  
Descobrir que não tem amizade a ninguém.  
Nada de ser como tijolo que forma a parede,  
indiferente, frio, só.  
Importante na escola não é só estudar, não é só  
trabalhar,  
É também criar laços de amizade,  
É criar ambiente de camaradagem,  
É conviver, é se “amarrar nela”!  
Ora é lógico...  
Uma escola assim vai ser fácil!  
Estudar, trabalhar, crescer,  
Fazer amigos, educar-se, ser feliz.  
É por aqui que podemos começar a melhorar o  
mundo.  
(Paulo Freire)*

## RESUMO

COSTA, Geovane Macedo, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, maio de 2023. **Roda de Conversa como recurso pedagógico na escola.** Orientadora: Rita de Cássia de Souza.

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, exploratória e participante, resultante da análise de um recurso pedagógico denominado “Rodas de Conversa”, realizado por uma escola da rede privada do interior de Minas Gerais durante o período do ensino remoto. Portanto, objetivou-se analisar as diversas vozes que compuseram as rodas de conversa com alunos do Ensino Fundamental. O material empírico consistiu em entrevistas semi-estruturadas realizadas com um grupo de 33 participantes (entre eles, 3 membros da coordenação pedagógica, 10 professoras, 1 pai e 9 mães e 10 alunos). Em uma perspectiva dialógica, elegemos o Construcionismo Social como nosso aporte teórico, bem como as contribuições de Paulo Freire, patrono da educação brasileira, a partir da sua proposta de uma educação libertadora. Na revisão de literatura, buscamos publicações no banco de periódicos da CAPES que buscaram analisar trabalhos com rodas de conversa no âmbito da educação básica e da formação continuada de professores nos últimos anos. Como metodologia, a análise temática das entrevistas possibilitou a visualização de alguns aspectos, que destacamos ao longo da pesquisa. Após essa etapa, obtivemos quatro principais categorias – rodas de conversa como: mecanismo de interação pessoal; recurso socioemocional; espaço para aprender valores e, por fim, de desenvolvimento de competências e habilidades diversas. Além disso, dentro dessas categorias, elegemos subcategorias que se relacionavam diretamente como elementos presentes nas falas dos entrevistados. Ademais, a investigação realizada nos mostra o anseio pelo retorno ou existência de um recurso que leve os alunos a conversarem sobre emoções, sentimentos e diversos outros temas que os participantes consideram necessários para o debate entre os pares. Colocar-se em diálogo nas escolas: eis um desafio, porém uma necessidade do século XXI no campo da educação e acreditamos que a criação de rodas de conversa podem ser estratégias importantes neste sentido.

Palavras-chave: Educação. Roda de Conversa. Práticas Dialógicas. Construcionismo Social. Escola.

## ABSTRACT

COSTA, Geovane Macedo, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, May, 2023. **Conversation Circle as a pedagogical resource at school.** Adviser: Rita de Cássia de Souza.

This work is characterized as a qualitative, exploratory and participatory research, resulting from the analysis of a pedagogical resource called “Conversation Circles”, carried out by a private school in the interior of Minas Gerais during the period of remote teaching. Therefore, the objective was to analyze the different voices that composed the conversation circles with Elementary School students. The empirical material consisted of semi-structured interviews carried out with a group of 33 participants (among them, 3 members of the pedagogical coordination, 10 teachers, 1 father and 9 mothers and 10 students). In a dialogical perspective, we chose Social Constructionism as our theoretical contribution, as well as the contributions of Paulo Freire, patron of Brazilian education, based on his proposal for liberating education. In the literature review, we searched for publication in the CAPES journal database that sought to analyze works with conversation circles in the field of basic education of teachers in recent years. As a methodology, the thematic analysis of the interviews enabled the visualization of some aspects, which we highlighted throughout the research. After this step, we obtained four main categories – conversation circles such as: personal interaction mechanism; socioemotional project; space to learn values and, finally, to develop different skills and abilities. In addition, within these categories, we chose subcategories that were directly related to elements present in the interviews’ statements. In addition, the investigation carried out shows us the desire for the return or existence of resource that leads students to talk about emotions, feelings and several other topics that participants consider necessary for the debate between peers. Engaging in dialogue in schools: this is a challenge, but a need for the 21<sup>st</sup> century in the field of education and we believe that the creation of conversation circles can be important strategies in this regard.

Keywords: Education. Conversation Circles. Dialogic Practices. Social Constructionism. School.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Publicações sobre rodas de conversa na Educação Infantil .....	33
Quadro 2 Publicações sobre rodas de conversa no Ensino Fundamental .....	39
Quadro 3 Publicações sobre rodas de conversa no Ensino Médio .....	42
Quadro 4 Publicações sobre rodas de conversa na Formação Continuada de Professores .....	47
Quadro 5 Participantes das entrevistas .....	56
Quadro 6 Ideias mais recorrentes após a primeira leitura das entrevistas .....	60
Quadro 7 Subcategorias do tema “Rodas de conversa como interação pessoal” .....	67
Quadro 8 Subcategorias do tema “Rodas de conversa como recurso socioemocional” .....	71
Quadro 9 Subcategorias do tema “Rodas de conversa como espaço de princípios e valores” .....	73
Quadro 10 Subcategorias do tema “Rodas de conversa como espaço de desenvolvimento de competências e habilidades” .....	76

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AT Análise Temática

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEI Centro de Educação Infantil

CMEI Centro Municipal de Educação Infantil

IFRO Instituto Federal de Rondônia

LDB Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

NEGEAST Núcleo de Estudos e Pesquisa em Gestão e Atenção à Saúde do Trabalhador

TGD Transtornos Globais de Desenvolvimento

UEPG Universidade Estadual de Ponta Grossa

UFPR Universidade Federal do Paraná

UFRGS Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFS Universidade Federal de Sergipe

UFV Universidade Federal de Viçosa

UNIFESSPA Universidade do Sul e Sudeste do Pará

USP Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2 DIALOGICIDADE NA EDUCAÇÃO NAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE PAULO FREIRE E DO CONSTRUCIONISMO SOCIAL .....</b>	<b>14</b>
2.1 Paulo Freire e a dialogicidade no processo educativo .....	14
2.2 O Construcionismo Social e a proposta das práticas dialógicas .....	23
2.2.1 O Construcionismo e a sala de aula .....	27
2.3 As perspectivas freiriana e construcionista social como fundamentos para práticas dialógicas na educação escolar .....	29
<b>3 ALGUNS ESTUDOS SOBRE RODAS DE CONVERSA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL .....</b>	<b>32</b>
3.1 Rodas de Conversa na Educação Infantil .....	32
3.2 Rodas de Conversa no Ensino Fundamental .....	38
3.3 Rodas de Conversa no Ensino Médio .....	42
3.4 Rodas de Conversa na Formação de Professores .....	47
3.5 O que percebemos até o momento? .....	51
<b>4 UM OLHAR SOBRE AS “RODAS DE CONVERSA”: CARACTERIZANDO O CAMPO DE PESQUISA E O APORTE METODOLÓGICO .....</b>	<b>52</b>
4.1 Uma caracterização do campo de pesquisa .....	52
4.2 A proposta de um recurso acolhedor em tempos de pandemia.....	53
4.3 Os sujeitos da pesquisa e a escolha do aporte metodológico .....	55
4.4 Análise temática na fase das entrevistas .....	58
<b>5 OS TEMAS IDENTIFICADOS A PARTIR DA ANÁLISE TEMÁTICA DAS ENTREVISTAS .....</b>	<b>64</b>
5.1 Rodas de Conversa como interação pessoal .....	64
5.2 Rodas de Conversa como recurso socioemocional .....	67
5.3 Rodas de Conversa como espaço de princípios e valores .....	71

<b>5.4 Rodas de Conversa como espaço de desenvolvimento de competências e habilidades</b>	
.....	<b>74</b>
<b>5.5 O que percebemos a partir da análise temática?</b>	<b>76</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>78</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>83</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>87</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O cotidiano escolar é marcado por muitos sujeitos, projetos e expectativas, porém, nem sempre as conexões são profundas ou quase não há espaço para falar o que se deseja ou, ainda, planejar e concretizar muitas das iniciativas que são pensadas para o ano letivo, devido a diversos fatores, como sobrecarga de atividades e falta de tempo hábil.

O ambiente escolar é complexo e marcado por interações, identidades e trajetórias distintas. É um espaço onde se mostram e se formam opiniões divergentes e convergentes, de acordo com as relações de poder e com as motivações pessoais. É na fala, nas conversas e nas expressões que é possível identificar variados aspectos e características das pessoas que compõem esse contexto em movimento e constante transformação.

Desde o ano 2020, atuo como professor de Ensino Religioso das turmas de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e de Projeto de Vida, para o Ensino Médio em uma escola particular e pude acompanhar, conhecer e vivenciar algo, para mim, inovador e fora dos moldes da educação em que fui formado: a proposta das Rodas de Conversa. Esta atividade, como já alude o próprio nome, convida estudantes e professores ao diálogo: conversar sobre emoções, sentimentos, situações cotidianas, princípios e valores, em pequenos grupos, de modo a facilitar a fala e a escuta dos estudantes. É dentro desse espaço que começou a motivação e o interesse pela pesquisa.

Sendo assim, surgiram alguns questionamentos que foram se tornando a base para esta pesquisa: o que a gestão da escola, os professores e os alunos enxergam como pontos positivos e negativos nas Rodas de Conversa? O que os demais professores pensam sobre esta proposta? Ela é condizente com o que a direção escolar deseja para o colégio? Foi algo proposto apenas para o período do ensino remoto ou haverá uma continuidade, mesmo com o ensino presencial? Há interesse em expandir este recurso para os outros níveis de ensino na escola?

O presente trabalho visa descrever o desenvolvimento e analisar os impactos de um recurso pedagógico de rodas de conversa no período de 2020 a 2021 no Ensino Fundamental Anos Iniciais em uma escola católica privada de uma cidade no interior de Minas Gerais.

Especificamente, a pesquisa tem o objetivo de compreender o tema da dialogicidade no pensamento de Paulo Freire e alguns teóricos do Construcionismo Social. Ademais, quer investigar as possibilidades de uso de rodas de conversa nas diversas etapas do ensino da educação básica, a partir da experiência dessa escola. Assim, finalmente, analisar como foram as vivências dos envolvidos no recurso pedagógico “Rodas de Conversa” no cotidiano da escola

pesquisada e seus possíveis desdobramentos enquanto um recurso dialógico a ser usado com crianças e adolescentes no ambiente escolar.

Assim, no primeiro capítulo, trazemos uma discussão sobre a dialogicidade nas perspectivas teóricas de Paulo Freire e do Construcionismo Social. Buscamos entender o conceito freireano de educação libertadora, bem como a proposta das práticas colaborativas e dialógicas do Construcionismo. Acreditamos que esse aporte teórico pode nos oferecer elementos básicos para a compreensão do diálogo no campo da educação.

No segundo capítulo, apresentamos uma revisão de literatura sobre rodas de conversa na educação básica nas diversas instituições do país. Percebemos que, de modo geral, com o avanço da escolarização, a necessidade de ensinar conteúdos sobrepõe-se à necessidade de interação, diálogo e troca de experiências entre os estudantes. Desse modo, os estudantes não podem ser vistos como meros receptores, mas como sujeitos ativos no processo de aprendizagem.

No terceiro capítulo, está exposto o resultado da análise temática das entrevistas realizadas com 33 participantes das “Rodas de Conversa” na instituição pesquisada. Ouvimos 10 membros da coordenação pedagógica, 10 do corpo docente, 10 do corpo discente, bem como 1 pai e 9 mães dos alunos entrevistados. Com isso, possibilitamos oportunidade de fala a esses diferentes sujeitos do cotidiano escolar e pudemos compreender as diferentes percepções sobre o mesmo recurso.

## **2 DIALOGICIDADE NA EDUCAÇÃO NAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE PAULO FREIRE E DO CONSTRUCIONISMO SOCIAL**

Visando conhecer estudos que enfatizem o diálogo, as trocas, interações e conversas na educação, escolhemos, para este estudo, apresentar duas perspectivas teóricas distintas em suas bases e concepções de sujeito e de mundo, mas que, a seu modo, estão centradas numa proposição dialógica e relacional de educação: a educação libertadora proposta por Paulo Freire e a educação relacional do Construcionismo Social.

Paulo Freire (1921-1997) foi um dos educadores que mais discutiu a questão da autonomia e da dialogicidade na prática pedagógica. Sua obra é um marco na educação brasileira, instaurando uma nova forma de se pensar a educação, tanto por sua defesa da horizontalidade na relação entre educador e educando, do trabalho conjunto, dos círculos de cultura e da dialogicidade como peça fundamental no processo educativo, quanto pela crença de que a educação pode ser um recurso significativo para a transformação da sociedade.

Situando-se dentre as concepções denominadas pós-modernas, o movimento do Construcionismo Social consiste em uma metateoria que tem como perspectiva de análise da realidade a negação de qualquer essência nos fenômenos humanos, partindo da premissa de que nós construímos o mundo e tudo aquilo que alimenta nossas relações. Se construímos o mundo coletivamente, também podemos reconstruí-lo, apresentando uma proposta de educação relacional, com base no diálogo e nas conversações como forma de construir conhecimentos e também uma nova forma de ser e estar no mundo, celebrando as diferenças e promovendo uma educação também transformadora porque inclui, respeita e considera as diferenças e as divergências.

Tendo escolhido estas perspectivas teóricas, apresentamos inicialmente como Paulo Freire discute a educação a partir do diálogo e da pronúncia do mundo por seus protagonistas, caminho para ele essencial para a conquista da liberdade e da transformação social. A seguir, apresentamos o Construcionismo Social, seu surgimento e principais ideias e como seus representantes propõem uma educação relacional, dialógica e também transformadora.

### **2.1 Paulo Freire e a dialogicidade no processo educativo**

Paulo Freire acreditava que o processo educativo só se torna possível a partir do momento em que os indivíduos tomam consciência da própria cidadania, de modo a relacionar

profundamente educação e contexto social. Nesse sentido, o educando seria capaz de desenvolver a autonomia a ponto de buscar o seu caminho de aprendizagem e desenvolvimento.

Em *Educação como prática da liberdade* (1967), Paulo Freire desenvolveu a proposta da dialogicidade e da educação problematizadora. Segundo ele, o diálogo nos revela a palavra como fenômeno humano, portadora de dois elementos constitutivos: a ação e a reflexão. Nesse sentido, o ser humano pode ser entendido como um “ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo” (FREIRE, 1967, p. 39, grifo do autor). Assim, estar com o mundo é resultado de sua abertura à realidade, o que transforma o ser humano em um ser relacional.

Segundo Freire (1967), há uma pluralidade na singularidade humana, uma vez que o ser humano é capaz de desenvolver criticidade, o que o faz captar dados objetivos da sua realidade e refletir sobre isso. Ademais, ele é capaz de transcender e se compreender como finito e inacabado e, exatamente por isso, toma consciência da sua existência temporal: “Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se” (FREIRE, 1967, p. 41). Nesse sentido, o ser humano é livre e toda vez que sacrifica sua liberdade também perde sua capacidade criadora. A consequência disso é a acomodação, a alienação. No entanto, deve-se buscar a integração, a humanização, a libertação de tudo aquilo que oprime e esmaga a liberdade humana.

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 1967, p. 97). Paulo Freire, em sua primeira obra, aponta para um problema no processo educativo. Ao invés de trocar ideias, ditamos; trabalhamos sobre o educando e não com ele; não proporcionamos meios para o pensar autêntico; apenas repassamos fórmulas. Esse tipo de sistema não educa para a democracia. Apenas reforça os termos de uma educação depositária, repleta de conteúdos e vazia de criticidade, autonomia e liberdade.

Em 1968, quando ainda estava exilado no Chile, Paulo Freire publicou nos Estados Unidos, com ajuda do teólogo Richard Shaull, sua obra *Pedagogia do Oprimido*, obra em que ele se propôs ampliar alguns temas discutidos em *Educação como Prática da Liberdade*. Além disso, é neste escrito que o educador aprofundou sua reflexão a partir da experiência educativa com os oprimidos, desde os trabalhadores no SESI de Pernambuco e nos círculos de cultura do

Recife e, ainda, com os camponeses do Rio Grande do Norte, em outras partes do Brasil e do Chile<sup>1</sup>. A publicação desta obra em terras brasileiras ocorreu somente anos depois, em 1987.

Humanização e desumanização são palavras-chave para o início da discussão, uma vez que o autor já havia levantado esse debate anteriormente ao reconhecer a dicotomia entre uma educação bancária e uma educação problematizadora. Desse modo, Freire dedica um capítulo para trabalhar a temática da dialogicidade, colocando-a como contraponto em relação à educação bancária, definida pelo próprio autor como instrumento da opressão, como algo a ser problematizado, sobretudo no que diz respeito às relações educador-educandos, de caráter fundamentalmente narradoras e dissertadoras. Segundo Freire (1987), o modelo de educação bancária é caracterizado por uma narração de conteúdos, que petrifica os saberes e paralisa a realidade. Uma relação em que o educador enche seus educandos com os conteúdos de sua narração. Estes, por sua vez, tornam-se memorizadores mecânicos de informações desconectadas de suas próprias realidades e experiências. Uma educação em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante.

A existência humana não pode ser muda, silenciosa e nutrida de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, que construam a transformação do mundo. Os homens se fazem no diálogo, no trabalho, na ação-reflexão, de acordo com Paulo Freire. Desse modo, o diálogo pode ser visto como encontro dos seres humanos, como pronúncia da realidade, como ato de libertação e profundo amor à humanidade.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca das ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1987, p. 45).

Freire (1987) aborda a relação educador-educando, no sentido de ela ser fundamentalmente narradora e dissertadora, baseada na narração de conteúdo, em que o educador conduz seus educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Ele discorda desta ideia da educação como um ato de depositar, em que “[...] os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (FREIRE, 1987, p. 80). Em lugar de comunicar-se com seus alunos, o educador faz “comunicados” e depósitos. Por sua vez, os educandos

---

<sup>1</sup> **Pedagogia do Oprimido:** a obra que transformou a educação no mundo. Disponível em: [https://smabc.org.br/pedagogia-do-oprimido-a-obra-que-transformou-a-educacao-no-mundo/#:~:text=A%20obra%20ic%C3%B4nica%20de%20Paulo,no%20seu%20ex%C3%ADlio%20no%20Chile.&text=Compartilhar%3A,te%C3%B3logo%20norte%2Damericano%20Richard%20Shaul](https://smabc.org.br/pedagogia-do-oprimido-a-obra-que-transformou-a-educacao-no-mundo/#:~:text=A%20obra%20ic%C3%B4nica%20de%20Paulo,no%20seu%20ex%C3%ADlio%20no%20Chile.&text=Compartilhar%3A,te%C3%B3logo%20norte%2Damericano%20Richard%20Shaul.). Acesso em 01 mai. 2023.

recebem, memorizam e repetem tudo o que foi transmitido. Freire critica este modelo que é marcado pela assimetria entre professor e aluno e na crença de que o estudante ocupa uma posição de menor saber, distanciando-se de aspectos alienados advindos da educação tradicional e mecanicista.

Conforme o pensamento de Freire, esta é a concepção “bancária” de educação, pois a única margem de ação oferecida aos educandos é a de receberem os depósitos (conteúdos ensinados em sala) e arquivá-los. Para ele, esse modelo aliena e silencia os estudantes, uma vez que esses devem apenas receber o conteúdo programado pelo professor, que escolhe o que quer ensinar, sem perguntar se aquilo faz sentido para os alunos. Esse tipo de educação, segundo Freire (1987), reflete a sociedade opressora, a “cultura do silêncio”, mantendo e estimulando, assim, a contradição, ao impor o educador como aquele que, simplesmente, educa, sabe, pensa, diz a palavra, disciplina seus educandos, atua e escolhe o conteúdo programático, sendo a única autoridade do saber.

Paulo Freire afirma que o educador “bancário” é aquele que não busca ser com os outros, não procura conviver, simpatizar e se sobrepõe aos educandos. É aquele que não consegue entender que “[...] é somente na comunicação [que] tem sentido a vida humana” (FREIRE, 1987, p. 89). Sendo assim, está submerso na concepção “bancária”, fundada no conceito mecânico, estático, especializado da consciência, que transforma os educandos em recipientes, quase coisas, que perdem o ânimo de libertar o pensamento e tornar o mundo um lugar mais humano.

Em contraposição à educação “bancária”, Freire (1987) propõe a educação problematizadora ou “libertadora”, que, segundo o educador, já não pode ser o ato de depositar, narrar, transferir ou transmitir conhecimentos e valores, mas deve ser um ato cognoscente, uma situação gnosiológica, em que ambos, pelo diálogo, constroem o conhecimento. O autor acrescenta que “[...] Sem esta [educação “libertadora”], não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível” (FREIRE, 1987, p. 95). Em síntese, a educação “bancária” nega a dialogicidade, enquanto a educação problematizadora realiza a superação, afirmando o diálogo como ferramenta primordial no processo educativo.

Conforme a compreensão freireana, a educação que aprisiona é aquela em que os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar conteúdos narrados pelo educador. Assim, não realizam nenhum ato cognoscitivo, pois não existe aqui a mediação pelo diálogo. Ademais, o educador é sempre um sujeito cognoscente, tanto na preparação de suas aulas, quanto no diálogo com seus educandos. Nesse sentido, o objeto cognoscível (ou o conteúdo

desenvolvido) deixa de ser uma propriedade do educador e passa a ser uma reflexão conjunta de educador-educandos. Em outras palavras, o educador problematizador assume uma postura de investigador crítico, em diálogo com os educandos. Paulo Freire define a liberdade como elemento base da sua concepção:

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. (FREIRE, 1987, p. 98).

Assim, a educação problematizadora faz-se como um esforço pelo qual os seres humanos vão percebendo “*como estão sendo no mundo com que e em que se acham*” (FREIRE, 1987, p. 100), uma vez que a forma de atuarem nos diversos espaços de convivência depende de como se percebem no mundo.

Freire aponta que o diálogo é um fator fundamental no processo educativo, sobretudo no que diz respeito à libertação e à formação da consciência crítica:

[...] A [educação] “bancária”, por óbvios motivos, insiste em manter ocultas certas razões que explicam a maneira como *estão sendo* os homens no mundo e, para isto, mistifica a realidade. A problematizadora, comprometida com a libertação, se empenha na desmistificação. Por isto, a primeira nega o diálogo, enquanto a segunda tem nele o selo do ato cognoscente, desvelador da realidade (FREIRE, 1987, p. 101).

Assim, segundo o educador, a primeira “assistencializa”, à medida que inibe a criatividade e nega os homens na sua vocação ontológica de humanizar-se; a segunda criticiza, ao passo que serve à libertação, funda a criatividade e estimula a reflexão. A concepção “bancária”, imobilista, fixista, não reconhece o homem como um ser histórico, enquanto a educação problematizadora parte da historicidade do homem, do reconhecimento dele como ser inconcluso, inacabado.

Freire (1987, p. 105) afirma que o ser humano, como ser histórico, está inserido num movimento de busca do *ser mais* e esse processo não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas por meio da comunhão, na “solidariedade dos existires”, sendo impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos. Em síntese, essa busca deve se dar por meio da autonomia consciente e participativa, imprimindo diálogo e senso comunitário em todos os âmbitos.

O autor ainda define o termo “palavra” como dispositivo que provém de duas dimensões: ação e reflexão, em uma radical interação. Ademais, segundo Freire (1970), a palavra é “ação pela ação”, à medida que gera formas autênticas de existência e gera também

formas autênticas de pensar: “A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa” (FREIRE, 1987, p. 108). Assim, no pensamento freireano, o ser humano transforma o mundo por meio da sua pronúncia ou de sua problematização aos “sujeitos pronunciantes”, de modo a exigir deles um novo *pronunciar*. Segundo Paulo Freire (1987), a dialogicidade, com suas duas dimensões (ação e reflexão), pronuncia o mundo e, ao pronunciar-lo, o problematiza e ao problematiza-lo, o transforma. Dessa forma, sujeitos pronunciantes são aqueles que, existindo humanamente, pronunciam o mundo e modificam a própria realidade. Assim, a teoria e práxis assumem uma união, tornando-se reflexão-ação e constituindo elemento chave para uma educação libertadora.

Conforme Freire (1987), o ser humano se faz na palavra, no trabalho, na ação-reflexão; e não no silenciamento, uma vez que a palavra verdadeira é práxis e direito de todos os homens. Assim, “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 1987, p. 109).

O ser humano transforma o mundo a partir da pronúncia, do diálogo que traz significação e se mostra como uma “exigência existencial”. O diálogo, na ótica freireana, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro nem mesmo a uma simples troca de ideias. Ademais, não é discussão guerreira, polêmica entre sujeitos que buscam impor a sua verdade. Para Freire (1987, p. 110), diálogo é “encontro de homens que *pronunciam* o mundo”, é “ato de criação”.

A proposta freireana é a educação dialógica, cujo fundamento é o amor. Amor como um ato de coragem, de afastar o medo, de firmar compromisso com os seres humanos e comprometer-se com a causa da libertação. Para além disso, o diálogo deve ser humilde, pois

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço *outros eu*? Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”? Como posso dialogar, se parto de que a *pronúncia* do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar? Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? Como posso dialogar, se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho? (FREIRE, 1987, p. 111-112).

Nesse sentido, a autossuficiência torna-se incompatível com o diálogo, uma vez que, na falta de humildade, os homens não se aproximam do povo, não podem ser companheiros de *pronúncia* do mundo. Sendo assim, o diálogo é lugar de encontro, de comunhão, de buscar saber mais, construir juntos o conhecimento.

Freire (1987) aponta também a fé nos seres humanos como dado *a priori* do diálogo, no sentido de que o ser dialógico é aquele que possui senso crítico, sabe criar, transformar e fugir à alienação de um sistema opressor. Em síntese,

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a *confiança* de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança na antidialógica da concepção “bancária” da educação. (FREIRE, 1987, p. 113).

Assim, junto ao diálogo, se instaura a confiança que faz com que os sujeitos dialógicos se tornem companheiros na *pronúncia* do mundo. Esses elementos unidos desembocam na autenticidade e na coerência do discurso, pois dizer uma coisa e fazer outra é solapar a confiança. Em outras palavras, falar em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Da mesma forma, falar em humanismo e negar a humanidade é uma contradição.

Por fim, em sua proposta, Freire (1987, p. 113) fala da necessidade da esperança que, para ele, é “própria da essência da imperfeição dos homens”, mas também não é um cruzar de braços e esperar, mas é movimento, é esperar lutando. Assim, a esperança está conectada ao diálogo verdadeiro, ao pensar crítico, não aceitando a dicotomia mundo-seres humanos, mas reconhecendo nos dois uma forte solidariedade.

Nesse sentido, a educação autêntica, para Paulo Freire, se faz na relação educador-educando, mediatizados pelo mundo, buscando juntos o conteúdo programático, através dos temas geradores e uma significação conscientizadora dos vários momentos da investigação.

Anos mais tarde, em 1992, o educador retomou o tema da esperança em outra obra: *Pedagogia da Esperança*, que teve como foco rebater algumas críticas recebidas com a repercussão da *Pedagogia do Oprimido*. Paulo Freire foi acusado de não ser um autêntico educador, uma vez que adotava uma postura vista como progressista, politizada e utópica.

Na obra, Freire narrou experiências, apresentou sua formação e conhecimento em diversos momentos de sua trajetória. Ele defendeu que a esperança é uma necessidade ontológica para ir à luta dos próprios direitos, uma vez que “enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica” (FREIRE, 1992, p. 11). A esperança, segundo o educador, é um elemento essencial para passar do “ser para o ser mais”, de modo a ampliar a liberdade dos oprimidos e fazer com que a educação seja um caminho de possibilidades para o ser humano.

No primeiro momento de sua obra, ele aborda as tramas da infância, da maturidade, ocasião onde foi sendo gestada a *Pedagogia do Oprimido*. Neste ponto, ele ressaltou a

importância do saber crítico que o permitiu questionar as estruturas de um sistema opressor. Em seguida, ele recordou a experiência vivida no trabalho do SESI de Pernambuco, ocasião onde ele vivenciou profundamente as relações família-escola e a busca do diálogo na relação pais-filhos e, em outras palavras, se questionou: como construir relações democráticas vivendo uma relação familiar autoritária? A defesa de Paulo Freire foi uma relação dialógica, amorosa entre pais, mães, filhos e filhas, de modo a substituir os castigos violentos.

No segundo momento da *Pedagogia da Esperança*, Freire rebateu algumas críticas à *Pedagogia do Oprimido*, como por exemplo, a que acusa ideologia machista no uso constante do pronome “homem”, o que ele justifica que quando escreve assim, a mulher necessariamente está incluída. No entanto, reconheceu também essa dívida com as mulheres na recriação da linguagem no combate a uma ideologia machista.

Por fim, no último momento, o educador aborda a questão do medo que inibe os oprimidos no embate sócio-político em busca da recriação. Assim, ele traz a necessidade de enxergar a educação como uma possibilidade, opondo-se à visão pragmática neoliberal, que sucumbe a esperança, quando na verdade, ela é um elemento fundamental para se recuperar a utopia e compreender a história como fruto das decisões humanas.

Na *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (1996) defende o respeito à autonomia e à dignidade de cada um como um imperativo ético e não como um favor que podemos ou não conceder aos outros. Nesse sentido, o educador que desrespeita a curiosidade do educando, seu gosto estético, sua inquietude, sua linguagem estaria sendo negligente no processo formativo de seus alunos. Ademais, ele também defendia a ideia de que o educador deve ser um mediador na formação do educando para a vida, de modo que este se transforme em um membro ativo da comunidade na qual ele está inserido, sendo agente crítico e autônomo, promovendo o fazer pedagógico e a práxis educativa.

Nesta mesma obra, Paulo Freire defende a dialética entre docência e discência. Segundo o educador, uma não existe sem a outra, por isso ensinar não é transferir conhecimento, mas uma especificidade humana que possui várias exigências e, aqui, destacaremos a disponibilidade para o diálogo:

Como professor não devo poupar oportunidade para testemunhar aos alunos a segurança com que me comporto ao discutir um tema, ao analisar um fato, ao expor minha posição em face de uma decisão governamental. Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou o “maior”. Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que

sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer (FREIRE, 1996, p. 50-51).

Segundo Freire, a educação é um processo que se dá por meio de uma relação dialógica que confirma inquietação e curiosidade, ao passo que o conhecimento depende dessa busca em que o educador deve ser o mediador das descobertas proporcionadas pelo processo de ensino-aprendizagem.

Ao investigarmos a obra de Freire como um todo, precisamos compreender a *Pedagogia do Oprimido* como um ponto de partida de uma teoria mais profunda, consistente e rigorosa. Segundo Scocuglia (1999), é notória a proximidade do pensamento freiriano com a teoria marxista, principalmente quanto a uma leitura do mundo que leva em conta as classes sociais e o conflito entre elas, compreensão esta que está mergulhada em sua visão educacional. Soma-se ainda as correntes existencialistas e personalistas, o que justifica seu “humanismo idealista”. Adiante, nos anos setenta, acompanhamos uma “limpeza do território teórico” (SCOCUGLIA, 1999, p. 59) e uma aproximação dos escritos de Antonio Gramsci.

Desse modo, como podemos observar, o pensamento de Paulo Freire não se caracteriza pela uniformidade, mas por um acompanhamento das teorias de seu tempo em consonância com os fatos e experiências vividas. Em síntese, conforme Resende e Melo (2020, p. 88):

O pensamento freiriano recai sobre uma pedagogia do “oprimido” como categoria política, em que o fazer educativo acaba por priorizar as necessidades e os interesses de uma maioria, gerando uma situação de opressão sócio-políticas. Na luta por construir algo contrário, Freire propõe o que seria a *pedagogia da libertação*.

Nesse sentido, o anseio é construir uma pedagogia *com* o oprimido e não *para* ou *sobre* o oprimido. Segundo Resende e Melo (2020), Paulo Freire também se coloca numa certa “pós-modernidade progressista”, no sentido de propor novamente o ser humano que atua, cria, recria, sabe, ignora, que se afirma e se nega, que constrói e destrói. Em suma, uma compreensão dialética da confrontação e dos conflitos. Ademais, as autoras destacam que o trabalho *com*, e não *para*, evoca a participação dos educandos na construção de atividades e currículos, uma verdadeira co-construção educador e educando, buscando uma prática colaborativa e dialógica, no sentido de propor temas como a questão de gênero, a questão étnica, a questão ecológica, entre outras temáticas que Freire ia incorporando ao seu pensamento.

Com isso, Paulo Freire se aproxima dos teóricos do Construcionismo Social, uma vez que ambos entendem o processo educativo não como um derramamento de conhecimento sobre os alunos, mas como um compartilhamento conjunto de vivências, práticas e diálogos. Ainda

assim, apesar destas bases diferentes, nós o utilizamos considerando que este educador brasileiro é uma referência na proposta de uma educação mais dialógica e horizontalizada. A partir deste ponto, é o que tentaremos elucidar.

Tal aporte teórico oferece-nos a ideia de que é possível levar para a sala de aula determinadas experiências que nos ajudam a enxergar as relações de um modo mais dialógico e colaborativo. É o que já conseguimos identificar nos esforços recentes de alguns pesquisadores que vamos trazer na revisão de literatura sobre o uso de rodas de conversa em escolas no Brasil.

## **2.2 O Construcionismo Social e a proposta das práticas dialógicas**

O Construcionismo Social, conforme Rasera e Japur (2005), pode ser definido como uma perspectiva de análise da realidade a partir da negação de qualquer essência nos fenômenos humanos. Ele faz parte das teorias pós-estruturalistas, que criticam o movimento antecessor denominado estruturalismo, que tem como base uma visão mecanicista e lógica da realidade, presumindo que as estruturas sociais possuem uma unicidade e coerência.

De acordo com Rasera e Japur (2005), o Construcionismo surgiu a partir da publicação do artigo "*Social psychology as history*", de Kenneth Gergen, em 1973 e é um movimento que tem ganhado destaque na literatura internacional e nacional em Psicologia nas últimas décadas. Assim, torna-se uma difícil tarefa delimitar uma definição deste movimento, tanto devido às questões envolvidas como pela crescente produção que vem acontecendo. Gergen e Gergen (2010) afirmam que a história do movimento está inserida em um contexto de crítica ao fazer científico, sobretudo em relação a três aspectos: a crítica social, a ideológica e a retórico literária.

Gergen e Gergen (2010) afirmam que a crítica social emergiu de autores como Marx, Weber e Scheler, cuja preocupação era reafirmar que o conhecimento é cultural e historicamente situado. Em seguida, a crítica ideológica que possui uma forte identificação com a teoria crítica da Escola de Frankfurt, com Horkheimer, Adorno, Marcuse e Benjamim. Essa teoria estava interessada em explicitar os vieses presentes na construção de determinadas teorias, a partir do compromisso com grupos sociais específicos. Por fim, a crítica retórico-literária, que aponta como as descrições e explicações científicas são determinadas pelas regras de apresentação literária, as quais absorvem o objeto de tais descrições e fazem perder o status ontológico, isto é, sua independência do processo descritivo. Ademais, a retórica aponta as formas pelas quais as descrições ganham poder persuasivo, por meio da relação autor/leitor e

do uso de metáforas, por exemplo. Em síntese, o Construcionismo Social surgiu exatamente no “bojo do pensamento” pautado por essas críticas, que nos fazem entender que a ciência não pode ser uma simples descrição objetiva da realidade, na qual “a linguagem é sustentadora da verdade” (RASERA; JAPUR, 2005, p. 22).

Rasera e Japur (2005) apresentam determinadas congruências descritivas dentro das perspectivas construcionistas, que podem ser resumidas da seguinte forma: a) a especificidade cultural e histórica das formas de se conhecer o mundo; b) a primazia dos relacionamentos humanos na produção e sustentação do conhecimento; c) a interligação entre conhecimento e ação e d) a valorização de uma postura crítica e reflexiva. Dessa forma, partindo dessas premissas, é possível também elencar uma série de implicações a partir das descrições construcionistas: o antiessencialismo; o anti-realismo; a linguagem como forma de ação social; o foco na interação e nas práticas sociais e, por fim, o foco no processo.

Para os teóricos do Construcionismo Social, segundo Kenneth e Mary Gergen, a ideia básica é que nós construímos o mundo, a partir das nossas relações sociais: “Tudo o que consideramos real é resultado de uma construção social” (GERGEN; GERGEN, 2010, p. 20). Sendo assim, os autores afirmam que as ideias construcionistas estimularam “novas e interessantes alternativas” em pesquisas e práticas profissionais vinculadas a terapias, desenvolvimento organizacional, ensino e resolução de conflitos, isto é, em profissões voltadas à mudança do ser humano.

O Construcionismo Social, segundo Souza (2020), trabalha a partir de uma perspectiva contrária ao individualismo, celebrando as diferenças, o outro e todas as formas de interação e convivência que nos fazem ser quem somos.

“As expressões de um indivíduo começam a adquirir significado quando outro indivíduo responde, ou seja, quando a outra pessoa agrega uma ação complementar” (GERGEN; GERGEN, 2010, p. 42). Os construcionistas criticam o modelo individualista da educação, destacando que o conhecimento se dá de forma relacional e, portanto, coletiva.

Segundo Gergen e Gergen (2010, p. 39-40), o construcionista aposta no diálogo constante e aberto, dando espaço para outras vozes, outras visões e revisões, expandindo a esfera relacional:

[...] para um construcionista, o fato óbvio do “indivíduo como um tomador de decisões conscientes” não é algo tão óbvio assim. Pelo contrário, vemos isto apenas como uma forma de construir o mundo. Aliás, a orientação individualista com relação à vida social não é tão antiga do ponto de vista histórico (possivelmente data de três séculos), e não é compartilhada pela maioria das pessoas no mundo. Não que isto faça com que

esta orientação seja errada, mas nos permite dar um passo além de nossas certezas e indagar sobre os prós e os contras desta concepção.

Assim, podemos falar de uma “passagem do ‘interior’ para o ‘entre’”, segundo Kenneth e Mary Gergen (2010), uma vez que os enunciados de um indivíduo não têm significado em si mesmos, mas nas relações estabelecidas em suas práticas. Não se trata mais de um conflito “Eu versus Outro”, mas de uma colaboração “Eu através do Outro” (GERGEN; GERGEN, 2010, p. 40). Tal pensamento assemelha-se com a proposta de Bakhtin em relação ao dialogismo. Como Gergen, McNamee e Barrett afirmam no artigo *Toward a Vocabulary of Transformative Dialogue*:

No sentido bakhtiniano somos polivocais; podemos falar com muitas vozes. Por exemplo, com esforço, normalmente podemos localizar razão para duvidar virtualmente de qualquer proposição que de outra forma consideramos verdadeira, e ver limitações em qualquer valor que consideramos central em nossa vida. Suprimido no momento em que eu “falo o que penso” ou “digo o que acredito” é o coro dos opositores internos. Se estas vozes suprimidas podem ser localizadas e trazidas dentro da conversa de diferenças, caminhamos para a transformação (GERGEN; MCNAMEE; BARRET, 2001, p. 710, tradução nossa).

Assim, segundo os teóricos construcionistas, o diálogo deve provocar uma transformação tanto no falante (eu) quanto no receptor (outro). Tal fato está ligado à necessidade de combate a um dos maiores desafios do século XXI, segundo esses autores: ‘como conseguiremos viver juntos no planeta Terra?’, defendendo que é pelo diálogo que surgem as razões para o conflito e que, será também pelo diálogo que poderemos encontrar a melhor opção para tratar realidades contenciosas.

Gergen e Gergen (2010) afirmam que o discurso da mente (ou nossas linguagens) nasce no interior de nossos diálogos com os outros. Com isso, adquirem valor através do uso, visto que é um componente de ações plenamente realizadas e performances de sequências relacionais. Os seres humanos são sujeitos pensantes em um mundo em constante transformação. São seres relacionais que constroem o mundo a partir de suas práticas e vivências.

Na perspectiva do diálogo, Marilene Grandesso (2018), autora construcionista, traz a ideia de “parceiros conversacionais”, defendendo uma relação pautada no respeito mútuo e no interesse de caminhar para criar e desenvolver novas realidades que sejam significativas e criar relatos mais empoderados a partir da conversação.

Na área da comunicação, John Shotter, em análise ao tipo de relação que se estabelece numa conversa, postula que:

a) os participantes podem ter clareza e expressar o seu ponto de vista sobre o tema em pauta, compartilhando, ou não, do mesmo ponto de vista; b) a fala dos locutores não é disciplinada em função de uma única narrativa; caso uma expressão não seja compreendida pelo(s) ouvinte(s) é passível de ser substituída imediatamente; c) a ordem que porventura exista na conversação não obedece a regras formais, sendo estabelecida e reestabelecida no próprio curso da conversa; d) as pessoas sabem sobre o que estão falando, mas o assunto sobre o qual se fala e o modo como se fala, vão se desenvolvendo no decorrer das inter-relações; e) o participante de uma conversa, por estar numa relação face a face, tem a possibilidade de observar o impacto (expressões verbais, corporais, silêncios etc.) de seu enunciado nas pessoas presentes; f) os participantes podem ter clareza e expressar. (SHOTTER, 1993, p. 38-39, tradução nossa).

Assim, para Shotter (1993), as conversas são marcadas pela flexibilidade, pela frouxidão de regras e pela possibilidade de vários posicionamentos frente aos repertórios disponibilizados aos falantes. Tal pensamento relaciona-se com uma característica das conversas em Bakhtin (2012), quando ele fala da “dialogicidade dos enunciados”, isto é, o locutor, ao se selecionar uma palavra, a escolhe de outros enunciados, por meio de um processo dialético e constante.

Edward E. Sampson, em sua obra *Celebrating the Other*, cita quatro características das conversas: 1) ocorrem entre pessoas; 2) são públicas e não pessoais e privadas; 3) envolvem um endereçamento, isto é, são contextualizadas temporalmente; 4) abrangem material verbal, não verbal, simbólico e escrito. Segundo o autor, essas características ligam a pessoa e o outro de maneira íntima, moldando uma espécie de virada dialógica, de modo a transformar o projeto dominante do mundo ocidental em uma verdadeira e necessária celebração do outro<sup>2</sup>. O autor acredita que celebrar o outro é o contrário da simples tolerância, no sentido de que devemos entender a humanidade como uma construção coletiva e social: “O outro é um co-criador vital da nossa mente, do nosso eu e da nossa sociedade” (SAMPSON, 2008, p. 109, tradução nossa).

A conversação favorece estar com o outro de maneira mais igualitária, como seres humanos envolvidos por meio de um diálogo, numa relação menos hierárquica e mais dualista. Por isso, é possível falar em uma “postura filosófica”, como propõe Harlene Anderson.

Se pensarmos nos processos conversacionais como o grande responsável pela produção do conhecimento e se levarmos em conta que, na vida, estamos em contínua conversa com os outros e conosco mesmos, o fluxo da comunicação adquire um lugar central nas nossas vidas. É através das conversas que formamos e reformamos nossa experiência de vida, criamos e recriamos nossas interpretações dos eventos e construímos e reconstruímos nossa realidade e nosso “self” (GRANDESSO, 2017, p. 631).

---

<sup>2</sup> Segundo Souza (2020), Edward Sampson afirma que, no mundo atual, precisamos celebrar o outro e não simplesmente tolerar, pois devemos partir do pressuposto de que a nossa humanidade é uma construção coletiva e social. Em síntese, a celebração do outro está no coração da vida e das experiências humanas.

A busca pela verdade reduz o mundo a um conjunto fixo e único de palavras, como defendem Kenneth e Mary Gergen. Assim, “Declarar a Verdade é congelar profundamente as palavras” (GERGEN; GERGEN, 2010, p. 35), de modo a reduzir as possibilidades de novos significados. Ademais, “o construcionista tende a favorecer formas de diálogo a partir das quais possam emergir novas realidades e novos valores”. No entanto, não se trata de encontrar a melhor forma de dialogar, mas criar relações por meio das quais as pessoas possam construir um futuro mais colaborativo. Sendo assim, nos perguntamos que tipo de experiências o construcionismo social poderia oferecer em um ambiente escolar, um espaço marcado pela diversidade, pela construção de valores, pelo encontro de várias gerações?

### 2.2.1 O Construcionismo e a sala de aula

Segundo Gergen e Gergen (2010, p. 68), os construcionistas sociais podem levar para a sala de aula aquilo que eles enxergam como “recursos que capacitarão os alunos a se envolverem em novos diálogos”. Através disso, eles poderão desenvolver habilidades e gerar conversas que possam contribuir dentro do próprio contexto.

Dessa forma, conforme Gergen e Gergen (2010), a reflexão construcionista pode contribuir em dois aspectos no âmbito da educação: o primeiro seria por meio de uma “Pedagogia Crítica e além”, que visa expandir as sensibilidades críticas oriundas de diversas tradições, compreendendo melhor lacunas e silêncios presentes em nossas práticas educativas. Em outras palavras:

[...] o construcionista nos incentiva a substituir a crítica antagonista pelo diálogo. Uma coisa é acreditar que nossa tradição seja oprimida, mas deixar-nos subjugar pelo opressor é bem diferente. O opressor também carrega uma tradição de valores, e, se colocássemos todas as tradições umas contra as outras, a vida seria abominável, embrutecida e breve (GERGEN; GERGEN, 2010, p. 70).

O segundo aspecto é que o Construcionismo Social propõe o “Aprendizado Colaborativo”, que parte do pressuposto de que o ensino tradicional segue uma orientação individualista e julga o aluno por seu “trabalho próprio”. Contudo, a nova proposta levanta questões a respeito disso e aponta uma saída por meio da colaboração – a formação de pares ou pequenos grupos trabalhando juntos para produzir um trabalho final, aproveitando as forças e habilidades de todos os membros do grupo.

Segundo Gergen e Gergen (2010), os conflitos têm origem no processo de produção de sentido, quando prevalece sempre a ideia de “certo” ou “errado”, “correto” ou “incorreto”,

“falso” ou “verdadeiro”. Porém, quando visamos sair de uma zona de conflito e trabalhar de modo colaborativo, precisamos enxergar que os sentidos que atribuímos às coisas são fruto de uma construção social.

Então, como ser coerente com uma postura filosófica pós-moderna num sistema de educação moderno/tradicional? Em sala de aula, utiliza-se ainda predominantemente o conhecimento escrito. Sendo assim, “Como então a instituição escolar e os professores podem favorecer a preparação dos estudantes, para estar nesta sociedade em tempos de pós-modernidade? Neste mundo líquido moderno, como pensar e definir desafios para a educação e como priorizá-los?” (GRANDESSO, 2017, p. 633).

O sentido das coisas é gerado nas relações entre as pessoas. Assim, o processo educativo, a relação aluno-professor passa a ser compreendida como um “processo conversacional entre pessoas engajadas umas com as outras” (GRANDESSO, 2017, p. 634).

Desse modo,

O Construcionismo Social propõe levar para a sala de aula recursos que capacitarão os alunos a se envolverem em novos diálogos. Leva em conta que estes alunos trazem consigo relatos úteis do que vivem e acredita que, através do diálogo, farão uso de suas habilidades para gerar conversas de valor, ao mesmo tempo em que aprenderão a ouvir e levar em consideração o que os outros, alunos e professores, têm para dizer (idem).

Tal pensamento está em consonância com o que diz McNamee (2007, p. 322, tradução nossa): “Recursos conversacionais são úteis ao engajar os participantes no momento imediato e acolher uma ampla variedade de vozes, relações e experiências comuns e diferentes que os alunos trazem para o contexto de aprendizagem”. Na perspectiva do aprendizado colaborativo, a relação professor-aluno ganha centralidade, no sentido de que o docente não é mais aquele que vai transmitir conhecimento ao discente passivo, mas ambos serão aprendizes em uma relação de conversação, construindo um conhecimento.

De acordo com McNamee (2007), o contexto de aprendizagem colaborativo pode ser construído de diversas formas, uma vez que o foco não é “o que” fazemos como educadores, mas o “como” fazemos. Assim, ser relacional é convidar os alunos para adentrar esse processo da colaboração, aprender juntos, crescer juntos e continuar juntos. Para isso, Sheila McNamee propõe os seguintes passos:

1. *Evitar posições abstratas*, por exemplo, quando no início de uma aula, o educador propõe-se a investigar o que os estudantes sabem a respeito do tema a ser tratado;

2. *Privilegiar as formas narrativas*, convidando que os participantes narrem suas experiências a partir do assunto em pauta, dando espaço para as histórias como elemento significativo no processo de aprendizagem;
3. *Cultivar o desenvolvimento de uma comunidade relacional*, ao invés de transportar conhecimento para a mente individual, estimulando a criação conjunta da narração dos acontecimentos;
4. *Confundir as fronteiras entre a sala de aula e a vida pessoal*, dissolvendo a ideia de que ‘o que se aprende na escola fica na escola’. Com isso, o estudante leva suas conversações além das paredes da sala de aula.

A partir dessas propostas, o Construcionismo Social rompe com o modelo tradicional de educação, segundo Resende e Melo (2020), uma vez que a nova proposta está centrada no olhar complexo do sujeito, criando espaços de intersubjetividade. Assim, tanto o Construcionismo quanto o pensamento freiriano, tendem a favorecer formas de diálogo, a partir das quais novas realidades e novos valores possam emergir.

Desse modo, a proposta construcionista não é “derramar conhecimento sobre os alunos”, como se cada um deles não tivesse nenhum tipo de conhecimento prévio ou experiência. Ao invés disso, o educador deve manter uma postura que leve para a sala de aula tudo aquilo que pode ser utilizado como recurso capaz de levar os educandos a se envolverem em novos diálogos. “É por meio do diálogo que os alunos poderão gerar conversas de valor, ao mesmo tempo em que levam a fala do outro em consideração” (RESENDE; MELO, 2020, p. 87).

### **2.3 As perspectivas freireana e construcionista social como fundamentos para práticas dialógicas na educação escolar**

Nosso objetivo, neste capítulo, foi apresentar duas concepções diferentes acerca de uma educação mais dialógica, que considere os processos de interação e conversação como o fundamento para uma educação transformadora. Não se trata de equiparar a perspectiva marxista de Paulo Freire e a pós-moderna do Construcionismo Social, nem mesmo de buscar as semelhanças e diferenças entre elas. Ao escolher estas duas abordagens, buscamos mostrar o quanto alguns teóricos vêm salientando a necessidade de uma educação que seja menos hierarquizada, menos unidirecional e que considere os diferentes saberes em sala de aula, reconhecendo os estudantes também como sujeitos do saber e considerando que eles podem pronunciar o mundo como nos diz Freire, numa proposta de educação relacional, como defendem os construcionistas.

Em síntese, Paulo Freire e o movimento Construcionista Social criticam modelos conhecidos como “estáticos” e prezam pelo devir, defendendo o trabalho em conjunto, educador-educando, com suas tradições, seus valores e suas histórias de vida. Freire reforça a importância de uma relação horizontalizada na educação, em que educador e educando atuam de forma contextualizada, em círculos de cultura, sendo o educador um facilitador de aprendizagem. Além disso, a educação deixa de ter uma função reprodutora de conteúdos e passa a ser vista como uma possibilidade de transformação do mundo.

Resende e Melo (2020, p. 123) reconhecem algumas características do cenário educacional do país, tais como: a desigualdade e a segregação social como reprodução de uma cultura marcada pelo sistema capitalista, que gera uma sociedade dividida e injusta, na qual inexistente uma educação “para todos”. Segundo as autoras, neste cenário surgiu o educador Paulo Freire, que explicita a denúncia contra a educação “bancária”, que gera a opressão e a alienação no processo educativo. Indo ao encontro ao pensamento freiriano, o Construcionismo Social aponta a crise do modelo epistemológico da Modernidade, possibilitando um novo olhar e uma nova prática em diversos âmbitos, inclusive no campo da educação.

A partir disso, conforme Resende e Melo (2020), passamos a trabalhar com a ideia de “múltiplas verdades” que são construídas a partir da interação com o outro, por meio de uma comunidade que a legitima e utiliza de parâmetros históricos e culturais, como defendem Gergen e Gergen (2010).

Numa visão construcionista social, é possível levar esse tipo de pensamento para o campo da educação, à medida que trocamos meras palavras por diálogos, que levamos para a sala de aula aquilo que podemos utilizar como recurso para capacitarem os educandos a se envolverem em novos diálogos.

Com isso, é possível aproximar Paulo Freire e Construcionismo Social, a partir da perspectiva relacional, uma proposta de ação conjunta e colaborativa, passando da hierarquia para a heterarquia, isto é, “precisaríamos sair de um modelo centralizado para uma ordem consensual em que alunos e professores pudessem juntos opinar sobre as matrizes curriculares e a sua relevância para o desenvolvimento das práticas escolares” (RESENDE; MELO, 2020, p. 126).

Nesse sentido, conforme Resende e Melo (2020), Paulo Freire e teóricos do Construcionismo Social combatem práticas pedagógicas advindas da lógica capitalista, que capacitam pessoas para uma demanda de mercado, eficiência e produtividade, alienando a população em um estilo de educação “bancária”. O método de alfabetização e os temas geradores de Freire procuram dialogar com a realidade do educando, sem impor um ponto de

vista. São metodologias horizontais que buscam trabalhar “com” e não “para” as pessoas. De modo semelhante,

Kenneth Gergen ao longo de seu trabalho, quando falava sobre as práticas pedagógicas, trouxe em diversos momentos, as contribuições de Paulo Freire a respeito de uma educação política, humanizada, com o uso do diálogo como matriz pedagógica de sua práxis. As práticas propostas de forma geral, visam a uma alternativa ao modelo tradicional de ensino, em que educando juntamente com o educador e toda a instituição possa participar de forma colaborativa nas decisões e práticas a serem desenvolvidas. (RESENDE; MELO, 2020, p. 133).

Desse modo, compreendemos que é possível construir novos processos educativos, com o apoio dos sujeitos do cotidiano escolar, sair de um modelo que individualiza para um que inclui e valoriza toda a comunidade escolar, construindo práticas educativas mais democráticas e abertas aos desafios do século XXI.

Na perspectiva construcionista social, o mundo é construído, a partir da interação entre pessoas, daí a importância do diálogo e de que todos participem desta construção coletiva em que as diferenças podem ser celebradas e acolhidas. Acreditamos que as rodas de conversa, objeto central de estudo desta pesquisa, são espaços fundamentais para o diálogo, a interação e a transformação do mundo.

As rodas de conversa, mesmo não sendo práticas diretamente relacionadas a estas perspectivas teóricas, nutrem-se delas e de outras concepções que deslocam ou relocalam os saberes e as pessoas dentro da instituição escolar. Partindo destes estudos que celebram a interação humana, o diálogo e o aprendizado colaborativo, apresentamos uma revisão de literatura, visando conhecer experiências brasileiras sobre rodas de conversa na escola, incluindo a educação infantil, o ensino fundamental e médio, bem como a formação continuada de professores.

### **3 ALGUNS ESTUDOS SOBRE RODAS DE CONVERSA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL**

Objetivando conhecer experiências com rodas de conversa em escolas brasileiras, realizamos uma consulta ao banco de periódicos da CAPES<sup>3</sup>, entre os meses de outubro de 2021 e agosto de 2022, utilizando os termos “rodas de conversa” e “educação” e “escola”, com recorte temporal de 2001 a 2022, o que gerou um resultado de 1.099 artigos e 3 dissertações. Ao refinar a pesquisa com o assunto “*Education*” (Educação), o resultado reduziu para 123 produções científicas. Ao todo, foram encontrados 1.103 trabalhos a partir dos termos supracitados, mas ao selecionar apenas os que estavam no campo “educação” na plataforma CAPES, chegamos a um total de 123 e destes, 107 não citavam as rodas de conversa no resumo ou estas não eram o assunto principal do trabalho. Por fim, optamos por selecionar aqueles trabalhos que adotaram especificamente as rodas de conversa como uma prática inserida no campo educacional, excluindo aqueles que eram de outras áreas do conhecimento. Então, a partir desta escolha, fizemos uma seleção que resultou em: 3 dissertações; 12 artigos científicos; 1 relato de experiências e 1 ensaio científico na área da educação básica e formação continuada de professores e os trabalhos apresentados podem ser encontrados no banco de periódicos da CAPES.

As 17 produções selecionadas apresentavam atividades de rodas de conversa como estratégia de coleta de dados ou, ainda, como metodologias pedagógicas em escolas ou na formação de professores. A seguir, apresentamos as pesquisas científicas por ordem de nível de ensino, começando pela educação infantil e chegando à formação continuada de professores.

#### **3.1 Rodas de Conversa na Educação Infantil**

Ressaltamos que, com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade tornou-se um dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, a partir da modificação introduzida pelo Congresso Nacional e aprovada pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, antecipou-se o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos da idade

---

<sup>3</sup> A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a CAPES está vinculada ao Ministério da Educação (MEC), e tem como atribuição apoiar as universidades, por meio dos seus programas, e atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados brasileiros. O Portal de Periódicos da CAPES é uma biblioteca virtual que reúne produções científicas do mundo todo e pode ser acessado pelo link: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/>.

e a Educação Infantil passou a atender a faixa etária de zero a 5 anos<sup>4</sup>. Tendo por base, portanto, que a Educação Infantil é um direito desde o início da vida da criança e passou a ser obrigatória a partir dos 4 anos de idade no Brasil desde a Emenda Constitucional 59 de 2009, apresentamos agora os estudos selecionados que abordam o uso das rodas de conversa neste nível de ensino no Brasil.

De modo geral, os trabalhos selecionados mostram que, com algumas exceções, as rodas de conversa foram utilizadas como uma metodologia para coleta de dados na pesquisa, e não como uma proposta pedagógica inserida no cotidiano escolar, às vezes para saber o que os sujeitos da instituição pensam sobre o método das rodas de conversa ou também como ele pode auxiliar na discussão de temas diversos que fazem parte do ambiente escolar. A seguir, apresentamos o quadro com as informações das publicações selecionadas para este segmento:

Quadro 1 – Publicações sobre rodas de conversa na Educação Infantil

<b>PUBLICAÇÃO</b>	<b>ANO</b>	<b>REVISTA/ ACERVO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR(ES)</b>
Artigo Científico	2009	Educação em Revista	A Roda de Conversa e a Assembleia de Crianças: a palavra líquida e a escola de Educação Infantil	Leny Magalhães Mrech; Monica Rahme
Dissertação	2010	LUME – Repositório Digital da UFRGS <sup>5</sup>	A Roda na Escola Infantil: Aprendendo a Roda aprendendo a conversar	Maria Cláudia Bombassaro
Dissertação	2011	Acervo Digital da UFPR <sup>6</sup>	Rodas de Conversa: uma análise das vozes infantis na perspectiva do círculo de Bakhtin	Viviane Maria Alessi
Artigo Científico	2017	Revista Eletrônica de Educação	A roda de conversa na educação infantil – instrumento de silenciamento ou amplificação da voz da criança?	Regina Broco Lima da Silva; Norma Silvia Trindade de Lima; Renata Sieiro Fernandes

Selecionamos sete produções da área da Educação Infantil, que serão apresentadas em ordem cronológica de publicação, começando pelo artigo de Leny Mrech e Monica Rahme, publicado em 2009. O trabalho discute alguns impasses da Educação Infantil contemporânea

<sup>4</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018, p. 35.

<sup>5</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

<sup>6</sup> Universidade Federal do Paraná.

no Brasil, enfocando questões que emergiram em um projeto de Psicanálise e Educação Inclusiva, desenvolvido em uma escola de Educação Infantil do município de São Paulo, envolvendo professores, alunos, pais, funcionários e equipe técnica. A metodologia utilizada foi a da Conversação, estabelecida por Jacques-Alain Miller (2005), metodologia de pesquisa em grupo que considera as particularidades do sujeito. A escola pesquisada atendia 230 alunos de três a seis anos de idade e seu trabalho era dividido em dois períodos: o integral e o parcial. O projeto partiu de uma demanda dos professores e da direção do colégio, que haviam participado de um curso sobre Educação Inclusiva e, a partir daí, quiseram levar o projeto para a referida escola. A condução da pesquisa foi feita por uma psicanalista que realizou algumas conversações com os professores da instituição (o artigo não menciona quantos foram os encontros nem o método de organização). Ao longo das conversas, algumas posturas “adultocêntricas” foram observadas e, segundo a psicanalista, promovem um rompimento do diálogo com as crianças, pois essas posturas eram falas que determinavam: a quantidade de alimentos que a criança iria comer, o momento de uso do banheiro e o comportamento em sala de aula. Dessa primeira etapa, emergiram três palavras para a reflexão dos educadores: solidariedade, autonomia e responsabilidade. Em um segundo momento, a proposta foi refletir acerca das diversas realidades presentes no chão da escola: crianças adotadas ou geradas por processo de fertilização *in vitro*, outras pertencentes a famílias constituídas de modo distinto das tradicionais, compostas, por exemplo, por casais homossexuais. As pesquisadoras notaram um certo distanciamento em relação à realidade das crianças como sujeitos e as práticas pedagógicas utilizadas na instituição. Com isso, a equipe técnica e os professores decidiram realizar uma roda de conversa no início do dia escolar: as crianças chegavam e eram convidadas a deliberar sobre o que iriam fazer ao longo daquele dia. A partir de então, elas passaram também a definir a mudança de cor nas atividades, a troca de lugar dos móveis nas salas de aula, a localização da biblioteca, a servir o próprio almoço, entre outras medidas. Como considerações finais, as autoras apontaram que é preciso construir uma escola menos impermeável às manifestações dos sujeitos, especialmente, as crianças, superando modelos autocêntricos e estereótipos sobre famílias.

Nesse sentido, a proposta de conversação promovida pelas pesquisadoras, em conjunto com a acolhida da equipe técnica e dos professores da escola pesquisada, favoreceu que as crianças passassem a ser reconhecidas não apenas como meros receptores, mas sujeitos ativos no processo educativo, promovendo o diálogo entre as crianças e os docentes, inclusive dando a elas, oportunidades de escolhas na escola. Assim, elas passaram de “receptoras de ordens” a sujeitos cujas vozes e opiniões devem ser ouvidas e consideradas pela escola. Embora o

conhecimento sobre o trabalho realizado seja limitado ao que está publicado no artigo, ele parece endossar a ideia do quanto a proposta do diálogo e das conversações podem ser transformadoras. Tal argumentação é construída no referencial teórico, por meio das ideias de Eric Plaisance (a partir dos temas da inclusão escolar), bem como de Jacques Alain Miller (por meio da discussão da possibilidade de pensar uma Psicanálise Líquida em contraposição à Psicanálise Sólida, marcada pela ideia de separação de alunos com necessidades educacionais especiais daqueles que não a possuem). O resultado obtido fomenta a discussão de uma necessidade de recriação da docência a partir de uma perspectiva que leve em conta a ideia de uma escola menos impermeável às manifestações do sujeito, superando modelos e estereótipos que propõem uma segregação entre as diferentes realidades existentes na escola de educação infantil.

A dissertação de Maria Cláudia Bombassaro, defendida em 2010, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa, utilizando observação participante, entrevista semiestruturada, desenhos produzidos por crianças e diário de campo com anotações do que foi observado em uma escola de educação infantil da cidade de Rio Grande-RS. Os participantes da pesquisa foram a diretora da instituição, a professora do Grupo 5 (turma de crianças com 5 anos de idade), treze alunos(as) e a pesquisadora que esteve na escola durante quatro semanas, realizando duas observações de turno todo (quatro horas cada). Em outro momento, a pesquisadora realizou a observação de duas rodas de conversa (ao início e ao final da aula) conduzidas pela professora da turma. O estudo teve como objetivo analisar as impressões dos discentes, da docente e da direção da escola sobre as rodas de conversa, partindo dos seguintes questionamentos: a) “como se dá a organização das rodas de conversa?”; b) “qual a importância das rodas de conversa no ambiente escolar e o sentido de realiza-las?”; c) “quais as contribuições da roda de conversa no cotidiano educativo da Educação Infantil?”. As respostas foram analisadas, por meio de uma síntese do pensamento da professora, da diretora e dos alunos. O referencial teórico da dissertação foi construído a partir das contribuições de autores como Charles Sanders Peirce e Junqueira Filho, que falam do conceito da linguagem como produção, realização e funcionamento do homem e da natureza, isto é, tudo é “conteúdo-linguagem” e está presente no cotidiano dos seres humanos. Sendo assim, a Roda também é, pois ela dá a conhecer a vida e a rotina das crianças e professores na escola infantil. É importante ressaltar que Bombassaro cita Paulo Freire em alguns momentos, fazendo uma comparação das suas ideias com os autores selecionados por ela em sua pesquisa. A conclusão aponta as rodas de conversa como um espaço de vida, de descoberta, partilha, criação e acolhida, um meio privilegiado de colocar em prática a dialogicidade da fala e da

escuta entre alunos e professores. Além disso, Bombassaro (2010) defende que a roda é um conteúdo-linguagem que precisa ser aprendido por professores e crianças na escola infantil, para avançar no “deslocamento do olhar”, no “arejamento das tradições” e no “movimento da rotina do cotidiano”, trazendo às crianças jeito mais abertos de encontros e relações. Para além disso, a autora defende a roda como um espaço em que os professores conversam uns com os outros, respeitando-se e valorizando-se como participantes e integrantes de uma mesma equipe.

A dissertação de Viviane Alessi traz o resultado de uma pesquisa de mestrado defendida na Universidade Federal do Paraná, no ano de 2011, que teve como objetivo analisar o discurso infantil em rodas de conversa realizadas com crianças de idade entre 4 e 5 anos, em turmas<sup>7</sup> do Maternal III e Pré-escola, em instituições de Curitiba. O material empírico consistiu nas rodas de conversa com as crianças, observadas e gravadas em áudio e vídeo com posterior transcrição da parte verbal. Os momentos foram conduzidos pelos dois profissionais responsáveis de cada turma (um conduzia a dinâmica e o outro realizava as anotações, enquanto a pesquisadora teve acesso somente às gravações em vídeo dos momentos de roda). Ademais, os profissionais das turmas pesquisadas responderam um questionário de pesquisa, com informações referentes à prática da roda de conversa. Os participantes dividiram-se nos seguintes grupos: 25 a 32 crianças e 25 profissionais da educação, envolvendo três escolas de Curitiba-PR, totalizando 18 situações de roda de conversa observadas, perfazendo 455 minutos de gravação. O aporte teórico foi composto pela perspectiva dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin, que enfatiza a importância da alteridade na constituição dos sujeitos, isto é, a interação como fator de formação da consciência humana. A autora afirma que, na educação infantil, há uma preocupação de conversar com as crianças em grupo com o intuito de desenvolver a oralidade. Alessi (2011) observou diversos aspectos nas rodas de conversa: o tema/disparador abordado (isto é, assuntos, objetos ou imagens utilizadas nos encontros, chamados de “disparadores”); a dualidade existente na relação adulto-criança; a resistência infantil na retomada de alguns assuntos; a palavra do professor visando um normativismo; o discurso infantil recheado de imaginação fantasia, curiosidade, riso e humor; os ensinamentos e a forma peculiar com que cada criança constrói conhecimentos. Alessi apontou, por fim, alguns problemas diagnosticados, tais como: uma postura tradicional e rígida por parte dos adultos; adoção de normas padronizadas que acabam prejudicando a manifestação das vozes infantis e a preocupação excessivamente pedagógica que obriga manter-se no tema e evitar desvios. Tais dificuldades, segundo a autora, geram a perda de uma compreensão de educação dialógica.

---

<sup>7</sup> O trabalho não informa o número de turmas que participou do público da pesquisa, mas adiante é dito que três Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's) participaram, totalizando 25 a 32 crianças.

Sendo assim, há necessidade de criar espaços de diálogo com esse público a fim de superar uma relação controladora e centralizadora dos adultos sobre as crianças.

Neste sentido, a pesquisa de Alessi mostra que não bastam as rodas de conversa para se garantir o diálogo na educação, as posturas assumidas durante estas rodas podem favorecer ou prejudicar esta dialogicidade. Portanto, é importante que os educadores estejam atentos à formas que favoreçam a interação e a expressão de todos os participantes da roda.

O artigo de Lima, Silva e Fernandes (2017), publicado na Revista Eletrônica de Educação, apresenta uma pesquisa sobre rodas de conversa na educação infantil realizada em uma escola particular e em uma escola pública, um Centro de Educação Infantil (CEI), ambas na cidade de Campinas-SP. Os critérios elencados para a escolha das instituições foram: uma escola em que houvesse a realização diária da roda de conversa com turmas de crianças de 3 a 6 anos; que houvesse o aceite consensual da escola, das professoras e auxiliares na participação da investigação, bem como das crianças para a realização das observações participantes. A metodologia adotada foi qualitativa e as técnicas de construção de dados foram a observação participante, diário de campo, entrevista semiestruturada e desenhos de crianças. Participaram 3 educadoras, sendo uma delas também pesquisadora, 23 crianças, 17 do CEI e 6 da escola particular. A observação participante na escola particular aconteceu com a frequência de uma ou duas vezes por semana, no contraturno do trabalho da pesquisadora, sempre na mesma turma, em um período de três meses. Já a observação participante total foi realizada diariamente, durante o período de três meses, ambas em 2015. Foi realizada também uma entrevista semiestruturada com a professora da escola particular e solicitou-se que as crianças fizessem desenhos sobre as rodas de conversa. Após a coleta dos dados e análise do material da pesquisa, as autoras apontam que as contribuições advindas dos olhares e escutas atentos das educadoras explicitam a necessidade de ampliar a participação e ação das crianças, amplificando-as e não as silenciando. Como referencial teórico, as autoras elegeram autores como Oriolo, Siste, Larrosa e Kohan, que apontam uma perspectiva similar à de Paulo Freire, sobretudo no que diz respeito ao favorecimento do estudante como sujeito ativo em seu processo educativo. Além disso, elas apontam a roda de conversa como instrumento pedagógico colabora com a singularização ao amplificar a voz da criança ao mesmo tempo em que potencializa e fomenta práticas democráticas e de escuta qualificada e responsiva. Dessa forma, como resultado, ela permite rever pensares e fazeres no espaço educativo para além da educação infantil.

Após a análise dessas publicações, percebemos que elas concluem que as rodas de conversa são práticas que facilitam a escuta, geram autonomia, alteridade e interação entre os

estudantes e, por vezes, podem servir às atividades lúdicas para a discussão de temas variados. O tema das rodas de conversa tem sido interesse de pesquisadores, pois, como vimos, uma das pesquisas mostra que a conversação com os professores levou à ideia de criar rodas de conversa com as crianças e elas passaram não apenas a serem ouvidas como a terem as suas opiniões consideradas pela escola na hora de tomar decisões. Uma forma utilizada de saber o que as crianças pensam sobre as rodas foi a partir dos desenhos, que mostravam momentos de interação e aprendizado. Apesar de serem muito pequenas, na educação infantil, as rodas são muito importantes, não apenas para o desenvolvimento de relações mais horizontais, amplificando a participação das crianças, ampliando suas possibilidades de ação e participação no contexto escolar. Ou seja, mesmo lidando com crianças ainda muito novas, as rodas de conversa se mostram, nestas pesquisas apresentadas, como espaços transformadores e ampliadores das possibilidades de interação e desenvolvimento das crianças. As posturas dos professores favorecem ou não estes sejam, de fato, espaços conversacionais em que as crianças possam se expressar e apresentar seus pontos de vista sobre o mundo.

A seguir, vamos abordar o que encontramos sobre o uso de rodas de conversa no ensino fundamental nas publicações consultadas.

### **3.2 Rodas de Conversa no Ensino Fundamental**

No Brasil, o Ensino Fundamental, com nove anos de duração, é a etapa mais longa da Educação Básica atendendo estudantes entre 6 e 14 anos. Portanto, neste período, estão crianças e adolescentes que passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros. Tais mudanças impõem desafios para essa etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas que acontecem na passagem das etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases desse segmento: os Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e os Anos Finais (6º ao 9º ano)<sup>8</sup>. Sendo assim, neste item, vamos apresentar três trabalhos publicados sobre o uso de rodas de conversa no Ensino Fundamental.

Chama a atenção que, embora a consulta ao banco de periódicos da CAPES começasse por trabalhos a partir do ano de 2001, os três trabalhos selecionados datam da segunda década do século XXI.

---

<sup>8</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018, p. 57.

Quadro 2 – Publicações sobre rodas de Conversa no Ensino Fundamental

PUBLICAÇÃO	ANO	REVISTA/ ACERVO	TÍTULO	AUTOR(ES)
Ensaio	2017	Enseñanza de Las Ciencias	<i>A dinâmica das Rodas de Conversa em aulas de Ciências no Ensino Fundamental I</i>	Thiago Araújo da Silveira; Raquel Gomes de Brito
Dissertação	2018	Repositório Institucional UFS <sup>9</sup>	<i>Roda de Conversa como estratégia promotora de capacidades de pensamento crítico</i>	Tássia Alexandre Teixeira Bertoldo
Artigo Científico	2020	Educação e Realidade	<i>Criatividade, Autoria e Argumentação na Escola: subjetividade em discurso</i>	Noilma Alves Martins; Soraya Maria Romano Pacífico

Nas publicações sobre rodas de conversa no segmento do Ensino Fundamental, encontramos três produções que parecem se aproximar do intuito de nossa pesquisa. Primeiramente, uma pesquisa a respeito do uso das rodas de conversa em aulas de ciências sobre a água e suas propriedades, com estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental. Thiago Silveira e Raquel Brito (2017), autores do trabalho, partiram do pressuposto de que a estratégia das rodas funciona como intervenções didáticas baseadas nos pressupostos dialógicos que buscam promover a participação crítica, dialógica e ativa dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem. Os autores realizaram a pesquisa em uma escola pública rural da rede municipal de ensino da cidade de Triunfo-PE, com 25 alunos, com idade entre 6 e 7 anos. Em um primeiro momento, apresentaram a música “água”, mostrando imagens da água nos diferentes estados físicos. Em seguida, houve um debate sobre as fotografias, pintura de desenhos e apresentação para a turma. Depois, realizou-se uma roda de conversa para apresentação de uma dinâmica, mostrando a diferença entre a água limpa e a água suja. Os momentos foram gravados e transcritos. Por fim, os autores chegaram à conclusão de que as rodas podem contribuir para o processo de socialização dos alunos e na participação de forma crítica, permitindo a discussão de temas do cotidiano, proporcionando maior interação entre alunos e professor e uma forma diferenciada de tratar o conteúdo. Nesse sentido, segundo os autores, o professor desempenha um papel importante na mediação do conhecimento, compreendendo que o senso comum está presente e é parte da construção significativa do conhecimento quando professores e alunos discutem e criticam juntos determinados elementos. Elencou-se também a necessidade de descentralização das falas, para que haja, de fato, incentivo e promoção da interação entre os

<sup>9</sup> Universidade Federal de Sergipe.

alunos, resultando em melhor aprendizagem do conteúdo e acolhimento das diversas perspectivas de um mesmo assunto. Como marco teórico, os autores elegeram o tema da dialogicidade de Paulo Freire (1987; 1996), embasados na afirmativa de que “o diálogo é a maneira que o sujeito encontra para expressar-se, é um ato essencial para que ocorre a educação e a liberdade” (SILVEIRA; BRITO, 2017, p. 254). Nesse sentido, o espaço das rodas de conversa é um lugar de interação social, onde opiniões, pensamentos e ideias são expressados a respeito de problemas que possam surgir ao longo da vida. Confirma-se, assim, o pensamento freiriano de que dialogar é compreender as necessidades do eu, do outro e do mundo.

A dissertação de Tássia Bertoldo, defendida em 2018, no Núcleo de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Sergipe, versa sobre as rodas de conversa como estratégia promotora de capacidades de pensamento crítico. A pesquisa aconteceu por meio de três encontros com cinco turmas de 7º ano do Ensino Fundamental, constituídas por uma média de 30 estudantes por turma com idades entre 10 e 12 anos, oriundos de localidades diversas. A pesquisadora é professora das turmas em que a pesquisa foi realizada e os alunos já estavam habituados à prática das rodas, uma vez que já haviam vivido a experiência no ano anterior. O estudo se deu em duas etapas: primeiro, a exibição do filme “O desafio de Darwin” no auditório da escola e a segunda etapa foi exatamente a experiência das rodas de conversas, em que os estudantes recordaram alguns fatos sobre o filme e depois construíram uma linha imaginária do tempo. Por fim, foi feita uma avaliação dos aspectos relacionados às decisões de Darwin. Após análise dos dados coletados, a pesquisadora chegou à conclusão de que o uso das rodas de conversa possibilitou que os alunos demonstrassem interesse pela proposta em poder socializar realidades diferentes e que a aprendizagem fosse construída de modo flexível, fazendo com que o professor saísse do papel de transmissor de conteúdos. Ela ressaltou ainda que é preciso considerar o tempo de espera de resposta dos estudantes, pois eles precisam parar e refletir sobre o que lhes foi indagado, não existindo uma estratégia considerada “melhor” ou “única”, sendo preciso encontrar aquela que pode apresentar bom êxito a partir da realidade dos estudantes. Bertoldo também parte do pressuposto teórico de Paulo Freire, citando os *Círculos de Cultura* e a obra freiriana, a partir da perspectiva da dialogicidade e criticidade. De modo geral, ela conclui que a roda de conversa, se planejada e implementada a partir de capacidades do pensamento crítico, conduz à reflexão num caráter democrático e dialógico no processo de ensino e aprendizagem, permitindo a participação e construção coletiva de um determinado saber.

Por fim, o artigo científico de Noilma Martins e Soraya Pacífico, publicado em 2020 na revista Educação e Realidade, apresenta a pesquisa realizada em uma escola pública de Ribeirão

Preto-SP, com alunos do 5º ano. O trabalho buscou investigar o sentido que esses sujeitos dão à linguagem escrita, isto é, à produção textual que possibilita polissemia, criatividade e autoria. A pesquisa foi realizada com 19 alunos da referida instituição, por meio de quatro encontros, com duração de uma hora e meia, dos quais o primeiro foi para apresentação da pesquisadora e da pesquisa e aconteceu em sala de aula; no segundo, foi feita a exibição do documentário *Pro dia nascer feliz*<sup>10</sup> na biblioteca da escola, seguida de uma roda de conversa para discussão a respeito da produção audiovisual; no terceiro encontro, foi realizada a leitura da história *De Carta em Carta*<sup>11</sup> no pátio e no anfiteatro da escola, seguida de roda de conversa para discussão da história; no quarto e último encontro, na sala de aula, os alunos produziram um texto com o tema *Eu, a escola e a escrita*. Após análise do material coletado (oral e escrito), as pesquisadoras concluíram que os discursos produzidos pelos alunos sobre a escrita, muitas vezes, apoiam-se nos discursos dominantes que circulam na sociedade; quando se apoiam em suas próprias subjetividades, aproximam-se mais da polissemia e da criatividade. Elas sugerem também que, no que concerne ao ensino da língua portuguesa, da escrita e da leitura, as condições de produção sejam valorizadas, pois elas determinam o que é importante ser trabalhado em sala de aula. Assim, inicia-se um processo de aprendizagem criativa, inventiva, autoral, provocante e prazerosa. Percebemos que, nesta pesquisa, as rodas de conversa também foram utilizadas como estratégia para coleta de dados e interação coletiva com o grupo pesquisado.

De modo geral, nas publicações encontradas, as rodas de conversa apresentavam um caráter temporário e não como um projeto já recorrente nas escolas pesquisadas. É importante ressaltar também que duas das pesquisas são do Ensino Fundamental I (1º e 5º anos); a outra do Fundamental II (7º ano) - justamente o nível de ensino que temos o intuito de pesquisar – foi o que teve o menor número de publicações. Apesar das publicações abordarem as interações promovidas pelas rodas de conversa entre estudantes e entre estes e seus professores, percebemos que nessa fase, não é comum que haja a prática das rodas de conversa como um recurso pedagógico contínuo ou se isso acontece em algumas instituições, ainda não há pesquisas publicadas nesse sentido.

---

<sup>10</sup> O documentário “Pro dia nascer feliz” aborda a questão da educação no Brasil, mostrando um cenário de desigualdades em diferentes situações e contextos. É uma produção da Tambelini Filmes e conta com a direção de João Jardim. Disponível em: < [https://www.youtube.com/watch?v=zKPIJG\\_rVzQ](https://www.youtube.com/watch?v=zKPIJG_rVzQ)>. Acesso em: 15 nov. 2022.

<sup>11</sup> Escrita por Ana Maria Machado, a obra mostra a história de Pepe e seu avô, o jardineiro José. O menino queria ficar brincando em vez de ir à escola e dizia aos seus pais que tinha que ajudar o Sr. José. Certo dia, o menino resolveu mandar uma carta para o jardineiro. Como não sabia escrever, pediu ajuda e aí, na troca de cartas, acaba fazendo grandes descobertas. MACHADO, A. M. De Carta em Carta. Disponível em: < <http://www.anamariamachado.com.br/livro/de-carta-em-carta>>. Acesso em: 15 nov. 2022.

### 3.3 Rodas de Conversa no Ensino Médio

O Ensino Médio, a etapa final da Educação Básica, é um direito público de todo cidadão brasileiro. No entanto, a realidade educacional tem mostrado que essa etapa necessita universalizar o atendimento e garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às demandas e aspirações presentes e futuras dos adolescentes<sup>12</sup>. Sendo uma etapa em que os adolescentes e jovens estão quase deixando a escola básica, numa transição para a vida adulta, é de se esperar que estes tenham espaços de diálogo e interação com seus colegas e professores, favorecidos pelas rodas de conversa. Visando conhecer alguns estudos sobre rodas de conversa no Ensino Médio no Brasil, apresentaremos cinco trabalhos com esta temática.

Seguindo o recorte temporal da revisão de literatura realizada com publicações datadas a partir do início do século XXI em diante – chama a atenção que durante a primeira década anos não foram encontradas nenhuma publicação sendo, a maior parte só a partir de 2018.

Quadro 3 – Publicações sobre rodas de Conversa no Ensino Médio

<b>PUBLICAÇÃO</b>	<b>ANO</b>	<b>REVISTA</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR(ES)</b>
Artigo Científico	2014	Imagens da Educação	<i>Roda de Conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio</i>	Marcia Cristina Henares de Melo; Gilmar de Carvalho Cruz
Artigo Científico	2018	Políticas Culturais em Revistas	<i>Pensando a democracia com jovens da baixada fluminense: algumas rodas de imagens e outras rodas de conversa</i>	Nivea Andrade; João Guerreiro
Relato de Experiência	2018	Revista Conexão UEPG <sup>13</sup>	<i>Ansiedade durante avaliações escolares: relatos e reflexões de ação extensionista com estudantes do Ensino Médio Técnico</i>	Marcela dos Santos Ferreira (et al.)

<sup>12</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018, p. 461.

<sup>13</sup> Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Artigo Científico	2019	Motrivivência	<i>Educação Física escolar e futebol: o que pensam os alunos do ensino médio</i>	Talita Ferreira; Evandro Carlos Moreira
Artigo Científico	2020	Cadernos do Aplicação	<i>Percepção dos alunos acerca da diversidade étnico-racial no currículo do Ensino Técnico Integrado ao Médio</i>	Augusto Rodrigues de Sousa; Lediane Fani Felzke

O artigo *Roda de Conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio* publicado na revista “Imagens da Educação” visou compreender as percepções de professores e alunos sobre a adolescência e sua influência nas relações entre esses sujeitos. O estudo foi realizado em uma escola da Rede Pública Estadual de Ensino do município de Ibatí-PR, localizada na região central da cidade possuía cerca de 300 alunos do Ensino Médio e cerca de 100 professores em todos os segmentos, 5 pedagogas e 35 funcionários de apoio administrativo. A instituição foi escolhida porque, desde 2009, a pesquisadora atuava nela como coordenadora pedagógica. Foram formados dois grupos para as rodas de conversa: um de alunos e outro de professores. O objetivo da pesquisa era compreender melhor as percepções dos sujeitos com relação à adolescência, a partir da mediação de conflitos no contexto escolar. Na primeira fase do estudo, houve uma pesquisa documental, realizada com os cadernos de registros da equipe pedagógica da escola, que registravam situações de tensões e conflitos ocorridas entre professores e alunos no ano de 2011.

O resultado deste primeiro trabalho serviu como critério de convite para a participação na pesquisa e como elementos geradores dos temas para os debates nas rodas de conversa. Por fim, a pesquisa contou com a participação de seis professores e seis alunos que aceitaram participar voluntariamente. O registro das informações aconteceu por meio de gravações de áudio e de vídeos e de anotações de falas, reações e impressões. Durante as rodas de conversa, foram relatadas algumas dificuldades interacionais ligadas à condição de adolescente, interpretada como rebeldia, desinteresse e irresponsabilidade por alguns participantes da pesquisa, o que estava gerando distanciamento entre professores e alunos. Como resultado, a pesquisa apresentou que a roda de conversa se mostrou um instrumento eficaz para criar um espaço de diálogo, reflexão e interação, promovendo uma comunicação dinâmica e produtiva entre alunos adolescentes e professores no ensino médio envolvidos naquela pesquisa, tendo sido uma prática metodológica de aproximação entre os sujeitos no cotidiano pedagógico. No entanto, é importante ressaltar que, de um total de 300 estudantes e 100 professores, apenas 6

representantes de cada um destes grupos participou das rodas de conversa, pois esta se tratava de um recurso de pesquisa e não de uma proposta pedagógica da escola.

O artigo publicado na revista *Políticas Culturais em Revistas*, em 2018, sob a perspectiva das pesquisas nos/dos/com o cotidiano, sistematiza os resultados de uma pesquisa realizada por estudantes de Licenciatura em História e Bacharelado na Produção Cultural, com jovens do primeiro ano do Ensino Médio em uma escola pública na periferia da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. O texto não informa o número de participantes nem mesmo de pesquisadores. Tratava-se de uma experiência de produção de imagens e rodas de conversas sobre palavras muito usadas no debate sobre Direitos Humanos: para cada palavra (violência, democracia e liberdade), os estudantes teriam que, em grupos, produzir uma ou mais imagens fotográficas dentro do próprio ambiente escolar, com equipamentos disponibilizados pelos pesquisadores. Em seguida, era realizada uma roda de conversa sobre as imagens produzidas. Depois da apresentação de alguns registros fotográficos e do referencial teórico, o texto não descreve conclusões, mas um ensejo para a realização de uma pesquisa fora do ambiente escolar, visando atingir as subjetividades e experiências vividas em outros espaços de convivência.

Um outro estudo é um relato de experiência, publicado na revista *Conexão UEPG*, em 2018, cujo objetivo foi descrever a ação extensionista do projeto “Prevenção de Riscos e Agravos à Saúde da População: contribuições para a Prática Assistencial no Nível Técnico em Enfermagem”, executada por meio de rodas de conversa, que tinha como proposta sensibilizar alunos do ensino médio técnico quanto à necessidade de reconhecer manifestações de ansiedade e a procura por ajuda, assim como disseminar orientações que auxiliassem na redução da ansiedade no contexto escolar. A atividade foi realizada no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, da Unidade de Nova Iguaçu (CEFET/NI). Os participantes da pesquisa foram 20 alunos do 3º ano do ensino médio técnico em Enfermagem da instituição e foi executada com a orientação do enfermeiro professor da disciplina de Saúde Mental, entre outros docentes. Em um primeiro momento, aconteceu uma explanação sobre a ansiedade em momentos de avaliações escolares e, a partir daí os alunos eram provocados a falar de outros temas relacionados à ansiedade. A roda de conversa teve a duração de duas horas. Todas as etapas foram registradas em um diário de campo. Após a análise dos dados coletados, chegou-se à conclusão de que, por meio da metodologia adotada, os adolescentes puderam expressar seus sentimentos e, assim, pensar em maneiras significativas de melhorar o próprio bem-estar, sobretudo em momento de tensão. Ademais, o texto enfatiza quatro resultados alcançados a partir das rodas de conversa: a) uma melhor compreensão a respeito da

ansiedade por parte dos alunos, entendendo que ela pode ser benéfica (quando entendida como reação natural do organismo), mas também prejudicial (quando se torna patológica) à vida; b) a identificação das situações que causam ansiedade levou aos estudantes uma maneira otimizada de lidar com eventos de tensão no dia-a-dia; c) os pesquisadores notaram que a falta de apoio foi uma queixa em comum entre os adolescentes, vista como algo negativo nos momentos das crises ansiosas; d) a participação de docentes nas rodas de conversa foi considerada importante para demonstrar apoio aos alunos nos momentos de maior dificuldade.

Um artigo científico publicado em 2019, na revista *Motrivivência*, descreve o alcance de uma reflexão sobre o conteúdo e a estratégia de ensino nas aulas de Educação Física no Ensino Médio. A pesquisa foi realizada em uma escola estadual de Cuiabá-MT e teve como pilar as rodas de conversa. Contou com a participação de 16 alunos do 1º ano do ensino médio, 14 do 2º ano e 7 do 3º ano, de ambos os sexos, perfazendo um total de 37 estudantes, 1 pesquisadora professora, 1 professor de outra disciplina que gravou as manifestações e 1 estagiária do curso de Educação Física que atuou como observadora e relatora. A proposta inicial consistia em ouvir os alunos numa roda de conversa, em que foram abordadas cinco perguntas sobre o futebol. Aconteceu apenas um encontro com duração média de 1h50min, o equivalente a duas aulas de Educação Física no contraturno escolar. Após a realização da roda de conversa, gravação e transcrição das respostas, bem como a leitura das observações no caderno de campo e categorização em eixos temáticos, notou-se os seguintes resultados: parece haver uma “romantização do jogo e do jogador brasileiro”, percebida na idealização de que os bons jogadores possuem um talento inato e, por isso, não precisam treinar arduamente. A pesquisa apontou também uma perda do caráter tradicional do futebol não só na escola, mas na sociedade de modo geral. Percebeu-se, pelas respostas, um grande impacto por parte da mídia no universo futebolístico, sendo ela terreno fecundo para a criação e disseminação de mitos sobre o esporte. Por fim, a pesquisadora aponta a necessidade de estudos sociológicos sobre o futebol na escola, criando um contexto mais amplo para trabalhar o conteúdo nas aulas de Educação Física.

Neste mesmo segmento, encontramos um estudo de 2020 que versou sobre as percepções dos alunos acerca da diversidade étnico-racial no currículo do Ensino Técnico, no Instituto Federal de Rondônia (IFRO), campus Calama, distrito de Porto Velho-RO, por meio das rodas de conversa, nas quais foram discutidas as impressões dos alunos acerca da temática referente às questões étnico-raciais. Aconteceram três rodas de conversa com 15 alunas e alunos da referida instituição, tendo como espaço de realização uma sala de aula. As conversas foram realizadas fora do horário escolar e filmadas com prévia autorização dos mesmos e de seus

responsáveis. Um material textual foi produzido a partir das discussões. As rodas de conversa versaram sobre o racismo e a valorização da diversidade étnico-racial na literatura apresentada. Buscou-se estabelecer, no ambiente das rodas, um espaço de familiaridade, confiança e protagonismo. Todas as conversas eram estruturadas da seguinte forma: leitura de um texto formativo, motivação inicial do professor-pesquisador, primeiros diálogos espontâneos, confronto com materiais didáticos (textos, imagens e documentos), segunda rodada de partilhas e, por fim, leitura do relatório da discussão. Como considerações finais, os autores destacaram a pertinência das discussões sobre as relações étnico-raciais no processo formativo de alunos e alunas, não como uma temática separada de outros anseios que apresentam para a educação. Assim, as rodas de conversa proporcionaram um espaço para pensar a integração curricular, a importância de conhecimentos significativos, que dialoguem com a vida cotidiana, dentre outros aspectos. Os pesquisadores notaram, ainda, que o antirracismo não pode ser apenas um anexo aos conteúdos trabalhados no decorrer do ano letivo, ou em dias específicos, mas deve ser compreendido como opção explícita vivenciada cotidianamente.

Após análise das publicações, percebemos que as pesquisas realizadas no Ensino Médio possuíam, predominantemente, o objetivo de utilizar as rodas de conversa como uma forma de coleta de dados para análise ou, ainda, para a produção de espaços de partilhas e exposição de opiniões, passando por diversos temas: desde a percepção sobre a adolescência até a produção de imagens no cotidiano escolar; da sensibilização acerca da ansiedade até as opiniões sobre o futebol ou sobre a diversidade étnico-racial no ensino técnico. De modo geral, os pesquisadores parecem se apoiar nas rodas de conversa como uma metodologia para mediação de conflitos, espaços de diálogo e interação ou como prática de aproximação entre os sujeitos no cotidiano escolar. Resta saber se há espaços de diálogos para que os professores e estudantes se conheçam, compartilhem suas vivências e opiniões. Acreditamos que as rodas podem favorecer esta integração, mas talvez o conteudismo, a preocupação com o preparo para o mercado de trabalho e sistemas de seleção para o ensino superior não cedam espaço para maior dialogicidade, justamente entre os estudantes que mais experiência tem de escola e de vida para trocar com os seus colegas e professores.

A seguir, vamos abordar o que encontramos sobre o uso de rodas de conversa na formação continuada de professores.

### 3.4 Rodas de Conversa na Formação de Professores

Segundo o Art. 62 da LDB, “a formação continuada de professores deve ser oferecida para os profissionais no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicas e de pós-graduação” (BRASIL, 2017).

Apesar da formação continuada de professores não compor o público alvo da revisão de literatura (educação básica), entendemos que se trata de um grupo importante para entender e analisar na perspectiva das rodas de conversa, uma vez que nele estão os profissionais que atuam diretamente no cotidiano escolar.

Desse modo, considerando os objetivos da formação continuada de professores, apresentaremos, neste item, cinco trabalhos publicados sobre o uso de rodas de conversa na formação de docentes. Nesse segmento, encontramos um número maior de trabalhos, porém eles também foram publicados mais recentemente, a partir de 2014. Os artigos científicos, de modo geral, apresentam as rodas de conversa como práticas formadoras tanto para a formação continuada de professores quanto para a educação básica e/ou inclusiva. Apenas um deles apresenta as rodas de conversa como possibilidade de instrumento de produção de dados na pesquisa narrativa. Com isso, compreendemos que no âmbito da formação continuada de professores, as rodas de conversa têm ganhado maior atenção nos últimos anos e têm sido apontadas como uma possibilidade de novas práticas pedagógicas nos diversos níveis de ensino.

Quadro 4 – Publicações sobre rodas de Conversa na Formação Continuada de Professores

PUBLICAÇÃO	ANO	REVISTA/ ACERVO	TÍTULO	AUTOR(ES)
Artigo Científico	2014	Temas em Educação	<i>A Reinvenção da roda: Roda de Conversa: um instrumento metodológico possível</i>	Adriana Ferro Moura; Maria Glória Lima
Artigo Científico	2017	Interfaces da Educação	<i>Concepções de professores sobre situação de estudo: rodas de conversa como práticas formadoras</i>	Everton Bedin; José Claudio Del Pino
Artigo Científico	2018	Revista Brasileira de Educação do Campo	<i>Educação do Campo: uma proposta de formação de professores para classes multisseriadas em formato de roda</i>	Flaviana Maria de Oliveira; Roberto Gimenez

Artigo Científico	2018	Estilos da Clínica	<i>Algumas notas sobre um trabalho de escuta e experiência em Rodas de Conversa com professores no contexto da inclusão: da “rua de mão única” às “passagens”</i>	Liege Bertolini Fasolo; Roselene Gurski
Artigo Científico	2019	Educitec	<i>Análise de atitudes: proposições docentes sobre a utilização de Rodas de Conversa na formação inicial de professores</i>	Everton Bedin; José Claudio Del Pino

No âmbito da formação continuada de professores, um estudo publicado na revista *Temas em Educação*, em 2014, discutiu a Roda de Conversa como uma possibilidade de instrumento de produção de dados na pesquisa narrativa. A pesquisa objetivou saber como os professores bacharéis, ou seja, professores que não tinham formação específica para a docência, a licenciatura, utilizavam os saberes experienciais para realizar a atividade docente. Assim, foram realizadas três rodas de conversa, cada uma delas guiada por uma questão-tema, cujo propósito era suscitar o início do diálogo e a troca de ideias. Eis as perguntas que guiaram os encontros realizados: 1) “Como deve ser o professor do ensino superior?”; 2) “Como soluciono as demandas da minha sala de aula considerando que a atividade docente, mesmo sendo imprescindível de planejamento, é evitada de ineditismo e improvisação?”; 3) “Quais as contribuições que recebemos para nossa atuação em sala de aula? Como a prática nos ajuda a atuar na docência?”. O texto não informa o local da pesquisa, mas menciona que ela contou com a participação de 10 “conversantes”, 9 mediadores e a pesquisadora. Os momentos foram gravados para análise posterior. As pesquisadoras concluíram que as conversas despertaram a memória e conduziram à discussão e reflexão acerca da docência dos bacharéis. Assim, a roda de conversa foi considerada um bom instrumento de produção de dados da pesquisa narrativa, na medida em que se criam espaços de diálogo e pensamento crítico.

Outro estudo buscou investigar as rodas de conversa como práticas formadoras. O artigo, publicado na revista *Interfaces da Educação*, descreve uma pesquisa ocorrida em uma universidade privada de Canoas-RS, cujo objetivo foi entender e refletir sobre o modo como a situação de estudo no ensino de ciências pode modificar determinadas concepções docentes. Participaram do estudo 8 graduandos, todos de Licenciatura em Química: 1 estudante que, além da licenciatura, fazia formação técnica na área de plásticos e graduação em Química Industrial; 2 graduandos do gênero masculino e 6 do gênero feminino; 5 com faixa etária entre 20 e 25

anos, 2 entre 26 e 30 anos e 1 com idade superior a 30 anos. Nenhum deles se encontrava em efetiva atuação, alguns estavam cursando a disciplina de Estágio Supervisionado I. Após o curso de curta duração (não foi informada duração exata) sobre o uso das rodas de conversa no ensino de ciências, eles responderam a um questionário com cinco perguntas descritivas e duas objetivas. Em seguida, os dados foram organizados em tabelas e gráficos, o que possibilitou notar que a aplicação e desenvolvimento de metodologias para a aprendizagem são fundamentais para a organização do currículo, a partir da perspectiva da situação de estudo. Assim, as rodas de conversa proporcionaram novos saberes e aperfeiçoamento de práticas pedagógicas com vistas a qualificação e maximização do ensino de ciências.

Outro artigo apresenta um recorte da pesquisa de mestrado profissional da linha de Formação de Gestores Educacionais, que estuda a educação do campo e a pluralidade existente no contexto escolar, apresentando como produto de intervenção uma proposta de formação continuada em formato de roda de conversa acerca do tema: experiências pedagógicas compartilhadas por professores atuantes em salas multisseriadas no município de Eldorado-SP. Foram sujeitos de pesquisa, seis professores atuantes em salas multisseriadas. O pesquisador participante organizou, primeiramente, um programa de formação em rodas de conversa, que foi organizada em três momentos, cada qual com 1 hora e 40 minutos de duração. Em seguida, aconteciam as trocas de experiências dos docentes acerca dos problemas levantados, todas registradas em diário de bordo do pesquisador. Como resultado, foi apontado que, antes da pesquisa, os próprios professores já buscavam alguma forma de cooperar e de se organizarem nas classes multisseriadas e que, nesse sentido, a formação continuada em formato de rodas de conversa promoveu um momento de troca de experiências, evidenciando que a interação com os colegas mais experientes foi considerada algo positivo para aqueles mais novos. Assim, os pesquisadores notaram que o programa de formação foi desenvolvido de uma forma acolhedora, levando em conta os apontamentos dos professores e suas respectivas dificuldades naquele contexto educativo.

Um outro artigo, publicado na revista *Estilos da Clínica da USP*, apresentou o recorte de uma pesquisa de mestrado, que teve como ponto de partida a experiência com docentes que recebem crianças com deficiência (de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação) em duas escolas públicas estaduais de um município localizado no interior do Rio Grande do Sul, ao longo dos anos de 2007 a 2011. O estudo investigou como as rodas de conversa podem contribuir para a formação continuada de educadores que recebem alunos da educação inclusiva. A pesquisa contou com uma equipe de psicólogos e assistentes sociais do Projeto

Escola, Família e Comunidade em Paz. O objetivo da pesquisa consistia em interrogar o lugar da escola na promoção da saúde mental dos alunos e dos docentes, especificamente nesse contexto da educação inclusiva. Assim, foram convidados 10 educadores de 2 escolas infantis da mesma cidade, que participaram de 3 rodas de conversa com periodicidade quinzenal e duração de 4 meses. Nesse período, não houve evasão, o grupo se manteve durante todas as rodas de conversa. O objetivo desses momentos foi questionar se as rodas de conversa seriam potentes como dispositivo de formação dirigida a educadores que recebem alunos com deficiência.

Diferenças foram percebidas nas duas escolas. Assim, os pesquisadores propuseram o nome de “Escola de Mão Única” para uma e “Escola Passagens” para a outra. Na primeira, os pesquisadores notaram falas tímidas e contidas, o que resultou numa posição passiva, que não fazia a “palavra circular” e a “roda girar”. Na segunda, a experiência foi contrária, a palavra “girava”, os educadores erguiam perguntas, pareciam conseguir compartilhar as experiências e a curiosidade sobre o fazer dos colegas. Porém, essa comparação não foi feita no sentido de apresentar juízo de valor, tanto que os autores falam também da importância do silêncio, que pode ser produtor de polissemia e trazer mais informações que a própria fala ativa. Em uma outra etapa da pesquisa, as experiências das rodas foram partilhadas entre os participantes, o que gerou maior abertura de partilhas relacionadas às dificuldades de trabalho na educação inclusiva, indicando, por exemplo, o problema da medicalização compulsiva aos alunos e o baixo número de contrato de professores especializados e especialização de profissionais para atuação nessa área. Como conclusão, os pesquisadores apontaram que os educadores, a partir da experiência vivida nas rodas de conversa, puderam assumir uma posição discursiva, tornando-se autores dos seus próprios modos de acolher e trabalhar com as crianças com deficiência. Eles falam também das rodas de conversa como uma possível micropolítica da inclusão, na qual a transmissão das experiências possa contar como elementos fundamental para as verdades singulares de cada educador no encontro com cada aluno.

Por fim, o artigo publicado na Educitec, em 2019, apresenta a reflexão crítica das experiências das rodas de conversa na educação básica, por professores de ciências em formação inicial. Participaram da pesquisa: 2 pesquisadores e 10 professores de Ciências, em formação inicial de estudos aprofundados do Grupo Interdepartamental de Pesquisa sobre Educação, da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. As rodas de conversa foram desenvolvidas em duas modalidades: uma presencial, que ocorria a cada 15 dias, e outra virtual, a qual ocorria nos outros 15 dias, contrários aos presenciais. O texto não informa quantos foram os encontros, mas que aconteceram durante um curso de extensão para

aperfeiçoamento e qualificação na formação inicial. Os pesquisadores coletaram os dados por meio de 5 afirmações disponibilizadas pelo pesquisador em um grupo fechado no *Facebook*, utilizando a escala Likert. Após análise desses dados, constataram que a disposição das rodas de conversa na universidade para a formação docente é mais que uma disposição circular de cadeiras e bate-papo descontraído e, por outro lado, é um modo significativo de pensar e refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem e o aperfeiçoamento da formação docente cooperativa e transversalizada. Além disso, as rodas de conversa foram apontadas como momentos de construção de linguagens, recursos e métodos específicos da formação individual de cada um, fundamentando-se nas relações entre iguais e em suas diferenças.

### **3.5 O que percebemos até o momento?**

Na educação infantil e na formação continuada de professores, em que as rodas de conversa são utilizadas como momento de iniciar as atividades diárias, preparar as crianças para as atividades e a rotina do dia, nas outras etapas, as rodas de conversa não foram utilizadas como proposta de práticas pedagógicas contínuas, de interação e discussão de temas livres entre os estudantes. Parece que, com o avanço da escolarização, a necessidade de ensinar conteúdos sobrepõe-se à necessidade de interação, diálogo e troca de experiências entre os estudantes, que passam, cada vez mais, a receptores de conteúdo, tendo pouco espaço para trazer suas opiniões e vivências para o espaço escolar.

No Ensino Fundamental e Médio, as rodas de conversa apareceram, predominantemente, como método de coleta de dados em pesquisas. No entanto, os autores também apontaram as rodas como dispositivo que oferece a possibilidade de dialogar sobre diversos assuntos e criar espaços de interação, reflexão e promoção das relações no cotidiano escolar.

## **4 UM OLHAR SOBRE AS “RODAS DE CONVERSA”: CARACTERIZANDO O CAMPO DE PESQUISA E O APORTE METODOLÓGICO**

Após essa revisão de literatura a partir de alguns estudos sobre rodas de conversa em instituições brasileiras, partiremos, especificamente, ao nosso campo de pesquisa, onde analisamos o recurso denominado “Rodas de Conversa” em uma escola da rede privada de ensino no interior de Minas Gerais. Entrevistamos coordenação pedagógica, professores, mães e pai e alunos. A partir das entrevistas transcritas, fizemos a análise temática do material coletado e criamos categorias e subcategorias, que apresentaremos mais adiante nos resultados da pesquisa. Veremos que a interação, a reflexão e o espaço de aprendizagem são apontadas como características típicas das rodas de conversa.

### **4.1 Uma caracterização do campo de pesquisa**

Neste tópico, vamos trazer algumas informações sobre a história da instituição pesquisada, voltando à época de sua fundação, bem como fazendo um breve histórico para contextualizar o momento atual e apresentar o surgimento das “Rodas de Conversa”. Em seguida, vamos descrever a construção da pesquisa e analisar os discursos proferidos nas entrevistas pelos grupos participantes: coordenação pedagógica, professores, pais e alunos.

O Colégio aqui pesquisado foi fundado em maio de 1917. Em 106 anos de existência, a instituição passou por muitas mudanças, tanto em sua estrutura física quanto em sua organização do ensino. Em 1946, por exemplo, foi criado o Curso Ginásial e, no ano seguinte, o Curso de Formação de Professoras. Vinte anos mais tarde, a chegada dos cursos noturnos de 1º e 2º grau também marcou a história da instituição. Assim, ela passou a receber crianças, adolescentes e jovens do sexo masculino também, uma vez que até então, o Colégio recebia exclusivamente matrículas de meninas.

Outro fato importante é que este colégio já foi também sede de uma Escola Estadual, durante a década de 1970, recebendo por isso o título de Utilidade Pública Municipal e Federal. Trata-se, portanto, de uma instituição de ensino religiosa e particular e, neste ano de 2023, a instituição possui 1.055 estudantes matriculados nos níveis de ensino oferecidos (infantil, fundamental e médio).

Minha trajetória nesta instituição começou em fevereiro de 2020, contexto em que havia deixado o processo formativo do Seminário de Mariana, tendo sido contratado para lecionar a disciplina Ensino Religioso para as turmas de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental. Em pouco

mais de um mês de sala de aula, fomos todos surpreendidos pela pandemia de covid-19, decretada em março de 2020 pelas autoridades responsáveis. A disseminação do vírus acarretou a necessidade do isolamento social e o consequente fechamento das escolas no mundo inteiro.

Assim, uma nova realidade começou a ser vivenciada: o ensino remoto, que o Colégio aderiu a partir de abril de 2020, utilizando a plataforma *Teams*<sup>14</sup>, da *Microsoft*. Desse modo, a direção escolar desejava dar continuidade ao processo educativo, mesmo em meio a tantas incertezas vivenciadas naquele momento. Familiares, professores e alunos enfrentaram muitos desafios, uma vez que era preciso adaptar-se àquela nova realidade. Neste contexto, foram vários relatos feitos pelas famílias à equipe pedagógica da escola, por meio de ligações telefônicas ou reuniões on-line de que os estudantes estavam se sentindo tristes, devido ao distanciamento da convivência cotidiana na escola; indispostos para participar das aulas em alguns momentos e ansiosos, por causa do acúmulo de tarefas e atividades extraclasse. Ademais, em algumas aulas, eu ouvia dos próprios alunos essas queixas ou, ainda, percebia atitudes de distanciamento e indiferença. Diante disso, a coordenação pedagógica começou a planejar e esquematizar as Rodas de Conversa em algumas reuniões com os professores.

#### **4.2 A proposta de um recurso acolhedor em tempos de pandemia**

O recurso, em seu início, ano de 2020, foi realizado apenas com os estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visto que era uma iniciativa da coordenadora pedagógica deste grupo para atender a demanda dos pais e alunos durante o período do ensino remoto. No ano seguinte, 2021, o projeto “Rodas de Conversa” se estendeu também para os estudantes do último ano do Ensino Médio, com o objetivo de criar um espaço de diálogo e partilha dos desafios e possibilidades deste contexto típico de preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio. No entanto, nesta pesquisa, analisamos somente o trabalho realizado com os estudantes do Ensino Fundamental.

Para o desenvolvimento das Rodas de Conversa, cada turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi dividida em pequenos grupos de 6 ou 7 alunos cada e as rodas foram mediadas pelas professoras “regentes” e por mim, em substituição a uma das professoras que precisou

---

<sup>14</sup> Antes conhecido como Skype Teams, o Microsoft Teams é definido pela própria Microsoft como “espaço de trabalho baseado em um chat que integra todas as pessoas, os conteúdos e ferramentas”. Essencialmente, trata-se de um aplicativo de bate-papo em grupo que permite o gerenciamento de diversas conversas em um ambiente de controle. Disponível para desktop e dispositivos móveis, ele conta com SharePoint, PowerPoint, OneNote, Word e Excel como recursos internos, o que facilitou a aderência por muitas instituições de ensino, criando um espaço de aprendizagem online. Disponível em: <https://brasil.softlinegroup.com/sobre-a-empresa/blog/microsoft-teams-entenda-o-que-e-e-como-funciona>. Acesso em: 03 fev. 2022.

tirar licença médica da escola por tempo indeterminado naquele contexto e, como se tratava de uma atividade a mais desenvolvida pelos docentes, estes recebiam uma remuneração extra para conduzirem as rodas de conversa. Cada turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental possuía 5 professores: os regentes (que lecionam português, matemática, ciências, história e geografia) e os de ensino religioso, educação física, arte e inglês, que lecionavam exclusivamente suas matérias. Portanto, os professores específicos, de educação física, arte e inglês não atuaram nas rodas de conversa.

As atividades iniciaram-se em julho de 2020, com 15 professores, 2 coordenadoras pedagógicas e, aproximadamente, 450 alunos. Cada grupo teve seu horário agendado e fixado no cronograma da plataforma *Teams* e as rodas de conversa aconteciam uma vez a cada três semanas, entre as 13h e 13h30 (antes do início das aulas) ou entre 17h10 e 17h40 (após o término das aulas). Tinham a duração de 30 a 40 minutos com cada grupo, e a participação dos alunos era facultativa. Tratava-se de um momento de conversa espontânea com as crianças, com um tema definido, mas sem um roteiro fixo do que aconteceria, sendo um espaço para ouvi-las naquele contexto delicado de afastamento da escola, devido ao avanço da pandemia do novo coronavírus. A participação dos estudantes era expressiva, mesmo não sendo uma atividade obrigatória, poucas foram as faltas ao longo dos encontros, às vezes justificadas pelo esquecimento de que naquele dia aconteceria a roda de conversa ou, às vezes, devido ao atraso do almoço ou de algum afazer daquele dia. Ao longo de 2020, cada grupo teve 7 rodas de conversa, todos eles com o objetivo de trabalhar a dimensão emocional naquele período de distanciamento da escola.

Em 2021, as rodas de conversa não voltaram de imediato, porque a equipe de coordenação precisou se reunir e organizar como seria a continuidade. Assim, no primeiro semestre houve apenas um encontro na modalidade remota e, no segundo semestre, de modo híbrido, visto que o retorno presencial às aulas ainda não era integral.

Acompanhei as rodas de conversa até o fim daquele ano letivo, orientando oito grupos de, aproximadamente, sete alunos cada, compostos, portanto, por 2 turmas do 5º ano do Ensino Fundamental. Além disso, eu lecionava a disciplina de Ensino Religioso. Com alegria, aceitei a proposta, sobretudo porque seria mais uma oportunidade de encontrar os alunos, uma vez que a minha disciplina possuía apenas uma aula semanal. Enxergava naqueles rostos o anseio da fala, a angústia por estarem vivenciando um tempo tão adverso, porém em uma fase tão bonita e importante: a transição da infância para a adolescência. Eu já gostava muito de conversar com essas turmas sobre assuntos diversificados, desde as séries na televisão e os desenhos preferidos até os jogos em alta e o que eles gostavam de fazer no tempo livre. Em 2021, deixei as rodas

de conversa logo no início do ano letivo, devido ao retorno da professora que estava substituindo e também por ter assumido a disciplina de Projeto de Vida para o Ensino Médio.

Ao longo desse período, os comentários e impressões por parte dos alunos e dos familiares, bem como da comunidade educativa, foram bastante positivos de modo que, no ano seguinte, as atividades tiveram continuidade, pois a equipe pedagógica escolar percebeu o interesse por parte dos alunos, tanto que eles questionavam sempre quando tínhamos a próxima “roda” ou se continuaria a acontecer os encontros.

Neste meio tempo, cresceu em mim o desejo de investigar e aprofundar melhor as rodas de conversa, pensado e concretizado na escola onde exerço minha docência. Por isso, comecei a me questionar: quais as contribuições da roda de conversa no período remoto de aprendizagem durante a pandemia, considerando toda a comunidade escolar? Sendo assim, iniciei a pesquisa com o objetivo de conhecer melhor o que aquele recurso pedagógico havia significado para os participantes.

Por fim, as rodas não foram retomadas nos anos de 2022 e 2023, uma vez que as aulas voltaram de modo presencial e a coordenação pedagógica não conseguiu organizar ainda o retorno das rodas de conversa, uma vez que há necessidade de adaptação, sobretudo no que diz respeito ao horário e ao espaço em que elas aconteceriam.

### **4.3 Os sujeitos da pesquisa e a escolha do aporte metodológico**

Em julho de 2022, após a aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa (UFV), realizei, de agosto a novembro do mesmo ano, as entrevistas<sup>15</sup> com 33 participantes das Rodas de Conversa: 3 membros da coordenação pedagógica; 10 professores; 10 alunos; 9 mães e 1 pai dos respectivos estudantes. Em todas as entrevistas, acontecia anteriormente uma conversa em que eu, como pesquisador, explicava as motivações e os objetivos da conversa e também solicitava a assinatura nas duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndices B e C) ou, ainda, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido<sup>16</sup> (Apêndice D). É importante destacar que 3 mães eram também professoras da escola, mas foram colocadas aqui na pesquisa, na

---

<sup>15</sup> À medida que as entrevistas foram acontecendo, os áudios eram salvos numa pasta de HD externo e, ao mesmo tempo, as transcrições iam sendo feitas.

<sup>16</sup> O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) é o documento assinado pelos pais e/ou responsáveis, autorizando a própria participação ou a participação de seu(sua) filho(a) na pesquisa. Já o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) é o documento assinado pelos participantes menores de 18 anos, aceitando a participação na pesquisa.

categoria mães. É preciso considerar que essas mães tinham maior conhecimento do recurso por estarem na escola e conhecerem a sua concepção e desenvolvimento. Por mais que elas estivessem aqui representadas na categoria mães, elas possuíam uma percepção do projeto diferente daquelas mães e do pai que sabiam das rodas de conversa apenas pelo relato dos filhos ou alguma comunicação da escola.

Como modo de cumprir a resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, mantendo em sigilo o nome de cada participante, optei por padronizar os nomes fictícios de acordo com a inicial do grupo ao qual pertencem. Assim, todas as integrantes da Coordenação Pedagógica receberam nomes com inicial “C”; as professoras receberam nomes com inicial “P”; o pai e as mães, com a inicial “R” e os alunos, com a inicial “A”. Em seguida, organizei um quadro, partindo dos nomes fictícios, idade de cada participante, grupo ao qual pertencia e a função dele(a) no contexto escolar:

Quadro 5 – Participantes das entrevistas

<b>GRUPO/FUNÇÃO</b>	<b>NOMES FICTÍCIOS</b>
<b>COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA</b>	Carla, Carolina, Camila
<b>PROFESSORAS<sup>17</sup></b>	Patrícia, Priscila, Pietra, Pérola, Poliana, Paola, Paloma, Paulina, Pilar, Perla
<b>MÃES E PAI</b>	Rita, Rafaela, Raquel, Raíssa, Regina, Roberta, Raimundo, Rogéria, Rosana, Rúbia
<b>ALUNOS<sup>18</sup></b>	Adriana, Alaíde, Amélia, Anita, Alberto, Abelardo, Andreia, Alcides, Ariel, Anselmo

Para dar início às entrevistas, fui à coordenação e entrevistei a vice-diretora, posteriormente a coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental Anos Iniciais e, depois, a psicopedagoga visando ouvir delas a motivação para o uso daquele recurso pedagógico, como este se iniciou, quais eram os seus objetivos e que avaliação elas faziam após 2 anos do início do trabalho, bem como se havia perspectiva de continuidade. Em seguida, fui ao grupo de “professoras regentes”, e para entrevistá-las, adotei a estratégia de aproveitar os “horários vagos”<sup>19</sup>, que elas possuíam ao longo da semana. Então, elas escolhiam o melhor horário e a

<sup>17</sup> Os dados referentes às professoras participantes das entrevistas dizem respeito ao ano de 2022. As entrevistadas Rita, Rafaela e Raquel são professoras atuantes na escola e compuseram o projeto “Rodas de Conversa”.

<sup>18</sup> Os dados referentes aos alunos participantes das entrevistas dizem respeito ao ano de 2022. Portanto, dois anos depois do início do Projeto Rodas de Conversa. Assim, os alunos do 7º ano estavam no 5º; os alunos do 6º ano estavam no 4º, assim sucessivamente.

<sup>19</sup> Nesse caso, os horários vagos das professoras do Ensino Fundamental I são as aulas especializadas: Arte, Educação Física, Ensino Religioso, Inglês e Laboratório. Nesse momento, são outros professores que assumem as

entrevista acontecia na própria escola, guiada pelo roteiro semiestruturado (ver apêndice E). Essa escolha metodológica me permitiu maior liberdade e fluidez e busquei realizar as entrevistas de maneira menos formal, possibilitando às entrevistadas liberdade para expor suas ideias e opiniões sobre o projeto. Ao finalizar as entrevistas com esse grupo de professoras do 1º ao 5º ano, pedi sugestões de alunos e familiares (independente da série) que mais acompanharam e participaram das rodas de conversa, para convidar para participarem da pesquisa.

Assim, o roteiro das perguntas para a entrevista levou em conta a tipicidade de cada grupo; o ponto de vista de cada participante e, ainda, questões como o tempo disponível, timidez e ânimo para recordar alguns elementos e falar sobre o assunto.

O convite às mães e ao pai foi feito via mensagem do *whatsapp* e, a partir do retorno de cada um, as entrevistas foram sendo marcadas de acordo com a disponibilidade de horário desse grupo. Cada uma das entrevistas aconteceu nas dependências do colégio, sempre em alguma sala mais reservada, para assegurar um ambiente mais silencioso para a gravação do áudio. Às mães e ao pai entrevistado, foi solicitada autorização para a participação dos filhos na pesquisa, ao qual todos consentiram formalmente, assinado o Termo de Consentimento. Os estudantes também foram consultados se queriam participar e todos assinaram o Termo de Assentimento.

Tendo a autorização das mães e do pai, comecei a entrevistar seus respectivos filhos, adotando o critério de usar o próprio período de aulas. Os alunos selecionados eram chamados em algum momento mais próximo ao intervalo ou em aulas em que eles não estivessem fazendo alguma atividade avaliativa. Desse modo, eu buscava proporcionar tranquilidade e um ambiente seguro para que cada estudante pudesse expressar livremente sua opinião sobre o projeto.

Com isso, almejei fazer desta pesquisa um processo conversacional que, de acordo com Guanaes (2006, p. 403), acontece quando “os participantes de um grupo, situado em um contexto social, histórico e cultural, em uma ação conjunta, responsiva e corporificada de uso de linguagem, constroem sentido sobre si mesmos e sobre os seus arredores”.

Assim, conforme Guanaes (2006), podemos compreender o grupo como um recurso conversacional, como um contexto relacional e dialógico favorável à produção e negociação de sentido de mundo e de *self*. Por isso, ao assumir uma perspectiva construcionista social, busquei valorizar os processos a partir dos quais os participantes podem produzir sentidos sobre si mesmos e o mundo em que vivem a partir de uma participação em práticas discursivas, situadas

---

aulas, enquanto elas têm um tempo livre que, geralmente, é usado para se reunirem com a coordenação pedagógica, atenderem pais e/ou responsáveis e, ainda, corrigirem os cadernos dos alunos.

em um contexto específico: o projeto Rodas de Conversa, no período do ensino remoto, com o objetivo de sustentar a socialização entre os alunos em isolamento social.

De modo geral, as entrevistas com a coordenação pedagógica e com as professoras tiveram duração de 15 a 20 minutos cada uma; já as entrevistas com o pai, as mães e os alunos duraram, em média, 10 minutos. Ao final, convidávamos cada participante a acrescentar algo ao que já tinha sido dito. Em alguns casos, os participantes aproveitavam esse momento para elogiar o projeto e manifestar o desejo de continuar participando.

Por fim, ao terminar as transcrições, entrei em contato com cada participante e enviei a transcrição da sua entrevista, pedindo que lessem e estabelecendo o tempo de uma semana para que dessem o retorno sobre o que haviam lido. Todos os participantes responderam positivamente, isto é, aprovando a transcrição, algumas pessoas pediram apenas para retirar os vícios de linguagem nas transcrições.

Metodologicamente, optei pela Análise Temática para analisar as entrevistas. Desse modo, as escolhas e a construção das categorias são frutos desse processo conjunto, em que eu não estive distante ou à parte. Pelo contrário, em cada momento, me coloquei junto deles, compus o projeto, sendo “arquiteto do diálogo”, buscando compreender as motivações e escutando as diversas vozes que ressoaram através dessa construção coletiva.

#### **4.4 Análise temática na fase das entrevistas**

Virgínia Braun<sup>20</sup> e Victoria Clarke<sup>21</sup>, ambas psicólogas na Nova Zelândia e na Inglaterra, são criadoras da Análise Temática, que dividem em: abordagem indutiva e baseada nos dados e, abordagem dedutiva ou teórica (SOUZA, 2019). A primeira é marcada por um engajamento mais raso na literatura, guiando-se pelos dados, sem tentar se encaixar em um modelo de codificação preexistente ou preconceitos analíticos do pesquisador. A segunda parte de um conjunto preestabelecido de categorias ou temas bem definidos, requer um engajamento prévio mais profundo na literatura e tende a descrever menos os dados em geral.

Para a análise que realizamos nesta pesquisa, escolhemos a abordagem indutiva, uma vez que não partimos de um conjunto prévio de categorias, mas deixamo-nos guiar pelo

---

<sup>20</sup> Virgínia Braun é uma acadêmica de Psicologia da Nova Zelândia, especializada em análise temática e estudos de gênero.

<sup>21</sup> Victoria Clarke é uma psicóloga com sede no Reino Unido e Professora Associada em Psicologia Qualitativa e Crítica na Universidade de West England, Bristol.

conteúdo das entrevistas, fazendo nossas escolhas à medida que identificamos elementos interessantes a partir da apreciação das rodas de conversa pelos entrevistados.

Além das duas diferentes formas de abordagem, Braun e Clarke (2006) propõem três grupos de Análise Temática:

- 1) *Coding Reliability*: basicamente oferece uma redução dos dados. É bastante estruturada, exige cálculos de confiabilidade, com analistas trabalhando de modo independente sobre os mesmos dados, com base em uma grade pronta de códigos e desconhecimento prévio sobre o banco;
- 2) *Codebook*: estão sustentados em um guia de códigos previamente preparado, com temas prontos. A fundamentação do trabalho é predominantemente qualitativa. Os temas iniciais da análise podem ser alterados no seu decurso, aproximando-se da flexibilidade da abordagem reflexiva.
- 3) *Reflexivo*: atestam que a codificação é fluida e flexível. Seu ponto principal não é alcançar acurácia, mas imersão e profundo engajamento com os dados.

Para as autoras, os temas são resultados analíticos desenvolvidos a partir do trabalho criativo da codificação. São histórias criativas e interpretativas sobre os dados produzidos na interseção de dados, processos analíticos e subjetividade. O tema capta algo relevante sobre o conteúdo em relação à pergunta de investigação do estudo, e organiza um grupo de ideias e permite aos pesquisadores responder ao problema de pesquisa.

Nesse sentido, elegemos uma abordagem indutiva reflexiva como nosso referencial, justificando nosso interesse de construir juntos um processo aberto e dialógico. A escolha das categorias de análise parte da minha construção como pesquisador e participante no projeto. Assim, selecionei os temas mais frequentes no conteúdo das entrevistas e, a partir deles, construí quadros com os quatro diferentes grupos de entrevistados, que apresentarei mais adiante.

Por fim, Braun e Clarke (2006) propõem seis fases dentro da Análise Temática:

- 1) Familiarização com dados: transcrição e revisão dos dados; leitura e releitura do banco, bem como anotação das ideias iniciais durante o processo;
- 2) Geração dos códigos iniciais: codificação de aspectos interessantes dos dados de modo sistemático em todo o banco; reunião de extratos relevantes a cada código;
- 3) Busca por temas: reunião dos códigos em temas potenciais; união de todos os dados pertinentes a cada tema em potencial;
- 4) Revisão dos temas: checagem do funcionamento dos temas em relação aos extratos e ao banco de dados como um todo; geração do mapa temático da análise;

- 5) Definição e nomeação dos temas: refinamento dos detalhes de cada tema e a história que a análise conta; geração das definições e nomes claros a cada tema;
- 6) Produção do relatório: fornecimento de exemplos vividos; última análise dos extratos escolhidos na relação com a pergunta de pesquisa e literatura gerando um relato científico da análise.

Na primeira fase, fui realizando as transcrições dos áudios das entrevistas à medida que estas foram acontecendo. Começando pelo grupo da coordenação pedagógica, depois, as professoras regentes e, por fim, os pais e alunos. Ao terminar este processo, fiz uma primeira leitura geral de todo o material transcrito até aquele momento.

Nesse sentido, segundo Souza (2019), o processo de Análise Temática começa quando o pesquisador procura, nos dados, por padrões de significados e questões de possível interesse à pesquisa, o que já pode acontecer, inclusive, durante a produção de dados, na condução de entrevista. A análise acaba por se tornar um “vaivém” constante entre o banco de dados, os trechos codificados e a análise dos dados. Todo o processo se encerra a partir do relatório dos padrões (temas) nos dados.

Sendo assim, as anotações constantes, o registro de ideias, *insights*, rascunhos e esquemas são comuns. Portanto, a escrita já começa na fase 1, com anotações livres de ideias e esquemas de codificação em potencial. Isso garante um processo de análise de dados marcado por constante transformação e construção. Assim aconteceu também quando, após a primeira leitura do material das entrevistas, eu já havia anotado palavras e expressões que se repetiam em algumas falas (o que gerou o quadro 8 a seguir).

Quadro 6 – Ideias mais recorrentes após a primeira leitura das entrevistas

GRUPO	IDEIAS MAIS RECORRENTES
COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	“o projeto surgiu de uma necessidade que percebemos devido ao momento de pandemia, [...] pensando no lado socioemocional”; “momento de conversar para ouvir as crianças falarem das suas emoções”; “é um tipo de atividade que a maioria das crianças gostam”; “a gente percebeu o quanto estava sendo necessário os alunos dialogarem”; “tinha uma demanda por espaço de fala durante as aulas online”; “um espaço de fala, de escuta, mas também de troca entre os professores e os alunos”; “eles tinham a possibilidade de falar, de escutar, de partilhar”; “foi muito potente a roda como espaço de fala, também foi muito importante como espaço de escuta entre os pares e de espaço de mediação com as professoras”; “necessidade de conversar, de expor seus sentimentos, suas dúvidas, suas preocupações”; “passaram a assistir mais as aulas, a saber ouvir mais os colegas durante a aula online”; “dar voz aos alunos para falar, de

	ouvi-los, não só dentro da sala de aula”; “Precisamos trabalhar também com as emoções, com a fala dos nossos alunos”.
PROFESSORAS	“momento de falar das dificuldades, das novidades e do dia a dia”; “projeto para trazer os alunos pra perto”; “espaço para troca e vivência”; “momento de expressar emoções e sentimentos”; “momento de acolher as crianças”; “uma forma de acolhimento”; “momento de interação”; “oportunidade para conhecer melhor o outro”; “momento de expor os sentimentos”; “conversar e fazer vínculos”; “trabalhar diálogo, empatia, respeito”; “mediação entre os alunos”; “ajudar as crianças a lidarem com os próprios sentimentos”; “momento das crianças colocarem pra fora o que estavam sentindo”; “é importante para respeitar os laços, para conhecer os meninos”.
MÃES E PAI	Descrição da ansiedade por parte dos filhos para participar das rodas; “momento de dividir as angústias”; “momento de liberdade para falar os sentimentos”; “trabalho sócio-afetivo”; “mediadora de muitas angústias, conflitos e questionamentos”; “momento de abertura diante de situações que eram propostas”; “momento de conversa e partilha”; “momento de leveza”; “compartilhar sentimentos e experiências”; “oportunidades dos alunos se expressarem, se manifestarem”; “um projeto muito bom”; “um projeto que traz equilíbrio para as crianças”; “momento para conversar”; “possibilidade de ouvir os semelhantes”; “um projeto para ajudar as crianças”; “mudança no comportamento”; “um bate-papo não formal”; “momento para contar as experiências”; “deve envolver as disciplinas”; “momento de descontração”; “momento de externalizar necessidades, angústias e problemas; “momento agradável de distração”.
ALUNOS	“gostei bastante”; “achei muito bom”; “legal”; “me ajudou bastante”; “me ajudou a conversar mais com os meus colegas”; “consegui ser mais aberta com os meus colegas e fazer mais amizades”; “compreender mais o que eu estava sentindo”; “a gente podia ter uma hora assim pra conversar”; “era bem legal conversar com os amigos”; “um momento que a gente podia expressar o que a gente achava sobre algum tema”; “todos deveriam participar pelo menos uma vez pra saber o que os alunos estão sentindo”; “era um momento assim de ficar junto com eles, sair um pouquinho do conteúdo, da matéria, da aula e conversar; “eu até tenho algumas pessoas que eu não me entendo muito na minha sala e gostaria de entender um pouquinho melhor”; “a gente reunia pra conversar de algum tema específico”; “a gente podia falar de várias coisas, bem diferente da aula”; “a gente pode se abrir e falar os sentimentos”; “foi uma alegria pra mim participar do projeto”; “aprendi a respeitar mais o próximo, a conviver”; “às vezes, dá uma vergonha de falar o que tá sentindo, mas às vezes até que é bom”; “a gente conseguiu entender como nossos colegas estavam se sentindo no momento da covid-19”; “a gente conseguiu se comunicar, entender o lado dos outros na hora de falar”.

Na segunda fase, conforme Souza (2019), já temos a geração dos códigos iniciais, de modo a identificar um aspecto dos dados (um conteúdo latente ou um conteúdo semântico)

interessantes ao pesquisador. Esse processo de codificação é parte da análise, porque os dados estão sendo organizados em grupos que vão gerar significados.

Nesse momento, optei por imprimir todas as transcrições das entrevistas, para que eu pudesse manusear o material e facilitar a identificação das semelhanças nas diversas falas. Assim, fiz o uso de pincéis marca-texto de diferentes cores para marcar aquelas palavras ou expressões que apontavam para possíveis temas a serem analisados a partir das rodas de conversa<sup>22</sup>.

A terceira fase é o momento de ajustar o foco da análise, de modo a atentar-se à abrangência dos temas. Trata-se de uma classificação dos diferentes códigos para identificar temas em potencial, além de um agrupamento dos elementos relevantes que estão sendo construídos. Em síntese, é a fase em que o pesquisador está começando a analisar os códigos e considerando de que modo haverá uma combinação deles para formar um tema abrangente.

Tendo feito mais uma leitura do material transcrito, agora com as palavras e expressões marcadas por cores diferentes, reuni todas informações em quatro temas distintos - roda de conversa como: interação pessoal; projeto socioemocional; projeto para trabalhar princípios e valores do colégio; meio de desenvolvimento de habilidades e competências.

A fase 4, segundo Souza (2019), é marcada pela revisão dos temas, onde há um refinamento dos mesmos, para ficar evidente o que é um tema e o que não é. Esta fase envolve dois níveis diferentes: o primeiro requer a revisão a nível dos extratos de dados codificados. Assim, é preciso ler todos os extratos agrupados em cada tema e verificar se eles aparentam formar um padrão coerente. Já o segundo nível envolve um processo similar, porém na relação com o banco de dados como um todo. Dessa forma, é preciso reler todo o banco de dados por dois motivos: o primeiro para assegurar que os temas “funcionam” na relação com o banco e, segundo, para codificar qualquer dado adicional dentro dos temas que tenha se perdido nos estágios anteriores.

No momento de revisão dos temas, optei pela construção de quadros separados por categorias e que apresentariam as seguintes informações: nome fictício do participante, função ou grupo ao qual pertence e o discurso feito por ele(a) na entrevista. Com isso, busquei facilitar a comparação dos dados dentro dos temas em potencial que já havia identificado.

Na quinta fase, já temos um mapa temático satisfatório dos dados, momento em que já foram definidos e refinados os temas que serão apresentados como resultados da análise. Nesse contexto, é importante garantir que um tema não dê conta de muitos aspectos, beirando à

---

<sup>22</sup> Os quadros construídos para a Análise Temática podem ser encontrados anexos à dissertação, ao final desta.

complexidade ou diversidade. Nesta fase, faz-se necessário redigir uma análise detalhada, assim como identificar a história de que trata cada tema. É preciso também conferir se, dentro dos temas, há possibilidade de existência de subtemas, pois eles podem ser úteis para estruturar um tema maior e mais complexo.

Nesta fase, tendo já todos os quadros, fiz uma leitura de todos os dados, buscando identificar subtemas e, por fim, analisar as semelhanças e diferenças das falas sobre o mesmo objeto de estudo: o projeto Rodas de Conversa.

Conforme Souza (2019), a fase 6 começa com a análise final e escrita do relatório. Sendo assim, é a produção em si da história complexa dos dados para convencer o leitor sobre o mérito e a validade da análise realizada. É importante que a análise seja coerente, lógica, não repetitiva e interessante, compondo uma história contada pelos dados, através dos temas.

A análise final das entrevistas foi marcada por uma profunda imersão nas falas selecionadas de acordo com os temas, mas também no retorno às outras falas, sobretudo aquelas que expressaram o desejo de retorno do projeto, a mobilização de alunos, pais e professores para que o projeto pudesse ser levado adiante como uma marca da escola.

Nesse sentido, convém também citar as vantagens da Análise Temática no processo de análise dos dados, segundo Souza (2019): a primeira delas é a flexibilidade, uma vez que o pesquisador está a todo momento fortalecendo seus recursos pessoais; a facilidade e rapidez de aprender a executar o método; o fato de ser acessível para pesquisadores com pequena ou nenhuma experiência em análise qualitativa. Além disso, para Souza (2019), os resultados obtidos na análise são normalmente acessíveis ao entendimento do público em geral, laico em ciência, sendo um método útil para estudos com pesquisa que tenha a participação dos participantes como colaboradores da análise. A Análise Temática também permite sumarizar aspectos-chave de uma grande quantidade de dados, bem como oferecer uma descrição densa do banco de dados analisados. Por fim, outra vantagem apresentada pela autora consiste na possibilidade de insights não antecipados pelo pesquisador, ou seja, a recursividade ao longo das etapas colabora para novas descobertas.

Em relação às limitações da Análise Temática, Souza (2019) destaca que, como todo método, pode haver análise mal orientadas. A flexibilidade do método favorece uma variedade de argumentos que podem ser ditos sobre os dados e, se não houver organização do pensamento, o que seria uma vantagem pode se tornar desvantagem. Além disso, a análise não possibilita a quantificação dos dados, mas colabora para estudos quantitativos enriquecendo o material de estudo, segundo Souza (2019).

## **5 OS TEMAS IDENTIFICADOS A PARTIR DA ANÁLISE TEMÁTICA DAS ENTREVISTAS**

Após a transcrição do conteúdo das entrevistas, foi realizada a análise temática que resultou na elaboração de quatro categorias e suas respectivas Unidades de Significado. Com isso, optei por construir novos quadros para organizar os temas, os grupos e os discursos de cada participante. O resultado deste trabalho está no apêndice da dissertação, enquanto a análise por categorias e subcategorias compõe os próximos tópicos do texto, em que apresento as nuances de cada tema a partir das diferentes falas dos participantes da pesquisa.

### **5.1 Rodas de conversa como interação pessoal**

O primeiro tema identificado a partir da análise das entrevistas foi “interação pessoal”. Em muitas falas, nos quatro grupos entrevistados, percebi que as pessoas apontavam para essa finalidade, isto é, a compreensão do projeto Rodas de Conversa como um momento para valorizar a interação entre os alunos e os professores. Tal fato parece estar relacionado ao contexto do isolamento social, em que docentes e discentes estavam afastados da escola, devido à pandemia de covid-19 e encontravam-se apenas por vídeo chamada no momento das aulas. Sendo assim, a coordenação pedagógica idealizou e colocou em prática o projeto no sentido de promover essa “proximidade”, ainda que virtual, o que fica nítido na seguinte fala: “A gente percebeu o quanto estava sendo necessário os alunos dialogarem. [...] Um dos objetivos da roda também é isso, né? Oportunizar que todo mundo possa, à sua maneira, compartilhar. [...] Uma criança escutar a fala do outro” (Carla).

Tal ideia é reforçada por outra componente da equipe de coordenação: “a necessidade de eles terem um espaço de fala, de encontro com os colegas para além das aulas. [...] possibilidade de falar, de escutar, de partilhar” [...] foi muito potente a roda como espaço de fala” (Carolina). Ademais, em outra entrevista no mesmo grupo, a ideia foi reforçada: “A necessidade de conversar. [...] É importantíssimo para o crescimento, para o trabalho com as relações interpessoais esse espaço maior de fala” (Camila).

Percebi também que o tema da “interação pessoal” sempre aparecia nas falas das professoras entrevistadas. Patrícia, Priscila e Pietra apontaram que as rodas de conversa foram mesmo espaço de troca, um lugar de aprendizagem e de criação de vínculos entre educandos e educadores: “É um espaço importante no qual a gente podia ouvir aquelas crianças” (Patrícia); “Falar das vivências dentro de suas casas, como estava sendo, é mesmo essa partilha, essa troca”

(Priscila); “Essas rodas foram fundamentais pra gente poder criar vínculos com as crianças” (Pietra).

É importante ressaltar que Pietra também destacou sua experiência em sua pesquisa de mestrado, na qual ela teve a oportunidade de participar de rodas de conversa com alunos da Licenciatura em Educação do Campo. Além disso, ela contou que já atuou na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e também costumava fazer “rodinhas” como uma forma de estimular a interação entre os estudantes e sempre gostou muito de ouvir os alunos, visto que num processo de ensino-aprendizagem, tudo isso é muito válido para criar vínculos.

Pérola e Poliana também destacaram a atividade como algo lúdico oferecido pela escola em um período de grandes desafios que foi a pandemia: “Eu achei muito bacana, porque foi uma forma das crianças interagirem mesmo, porque a aula online era importante, era legal, mas não era lúdica” (Pérola); “É uma forma da gente conhecer os nossos alunos” (Poliana). Segundo Paola e Paloma, o objetivo do projeto foi atingido no sentido de promover essa troca entre discentes e docentes, ao passo que era uma demanda daquele momento fazer esse vínculo e colocar os sujeitos para dialogarem com o intuito de promover uma maior interação: “Foi uma troca muito valiosa. [...] Eu não tive dificuldade em ter esse momento de troca com eles” (Paola); “Eu acho que o resultado que a gente teve foi uma maior interação entre as crianças” (Paloma).

Pilar e Perla destacaram a importância desse momento livre de parar e escutar as crianças, dando o apoio e o incentivo necessário para enfrentarem os desafios do isolamento social: “Foi um momento de bate-papo mesmo, livre, sobre o momento que eles estavam passando” (Pilar); “As crianças precisam ser ouvidas... eles precisavam desse momento de parar, ter esse contato conosco e entre eles, mas que não fosse um contato em questão de disciplina. Eles precisavam ser ouvidos!” (Perla).

Em síntese, todas essas falas apontam para essa compreensão da roda como um espaço de interação, de fortalecimento dos laços entre os sujeitos do cotidiano escolar (vínculo). De modo similar, pensaram também o pai e as mães, que enxergaram nas rodas de conversa um momento livre para estimular a interação e a socialização entre alunos e professores. É o que percebi em alguns discursos das entrevistas.

No grupo de mães e pai entrevistados, também houve uma compreensão das rodas de conversa como um espaço de interação entre os sujeitos. Rita, por exemplo, apontou que foi um espaço onde os alunos tiveram a oportunidade de ouvir os outros colegas e acolher pensamentos diferentes: “Eles acabam escutando aqueles que eles acham que não é bom pra eles, com aquele que não combina comigo”. Similarmente, Rafaela também destacou que nas rodas os alunos

tinham a possibilidade de estar conversando com alguém e, conseqüentemente, se abrindo para a interação, mesmo que virtualmente: “Nesse momento da roda de conversa, eles tinham a possibilidade de poder estar conversando com alguém. [...] Eles estavam abertos para interagir”.

Raíssa e Regina reconheceram a atividade como um meio dos discentes se sentirem pertencentes àquele grupo por ser o momento de ouvirem os seus semelhantes, enquanto Raquel percebeu na experiência de seu filho que, mesmo ele tendo dificuldade para se abrir, o fato de ouvir os colegas já era um ganho no sentido da interação. Ademais, Roberta enfatizou a troca entre alunos e professores. Para ela, é importante que todos se envolvam dessa forma para promover essa interação entre os sujeitos. Raimundo, Rosana e Rúbia destacaram que as rodas de conversa eram um bate-papo não formal, uma conversa que promovia uma atividade de distração para os estudantes, no sentido de trazer leveza a um momento delicado para todos os participantes. Por fim, Rogéria destacou que as rodas foram uma experiência de conhecer melhor os colegas e poderem partilhar as experiências daquele período de isolamento social.

Já os alunos tiveram percepções um pouco diferentes e muitas falas das entrevistas ficaram centradas em um outro tema que abordaremos adiante. Assim, o tema da “interação pessoal” apareceu mais significativamente em duas falas dos estudantes, em que eles destacam a timidez e, ao mesmo tempo, o esforço de se comunicarem entre si: “Às vezes, dá uma vergonha de falar, mas às vezes até que é bom. [...] Ao invés de ser online essa roda, podia ser presencial, né? Aqui na escola” (Alberto).

Alcides destacou a intenção de proximidade das rodas de conversa:

“A gente conseguiu se comunicar. [...] A gente pôde entender melhor, ficar mais próximo tanto dos nossos colegas, quanto da nossa professora e eu acho que foi isso. [...] Acho que no momento que a gente tinha que falar mais da nossa vida pessoal era mais complicado. Dá um pouco de vergonha, mas depois com o passar das aulas a gente vai conversando e aí foi ficando mais solto” (Alcides).

De acordo com esses relatos, parece que os alunos entenderam o propósito das rodas como um recurso de criar um espaço de diálogo e comunicação entre eles. No entanto, tinham certas dificuldades em participar, visto que estas exigiam abertura para partilhar questões que, muitas vezes, eles não estavam prontos, sentiam vergonha ou receio de expor. Arelado a isso, soma-se o fato de que, por mais que a proposta fosse realmente a partilha, eles estavam em casa, utilizando os mesmos espaços que a família no período do ensino remoto. Sendo assim, no momento da roda, eles nem sempre tinham privacidade para compartilhar ou, por vezes, podiam ter receio de exporem suas dificuldades para os colegas de sala.

A percepção das rodas de conversa como um meio de interação pessoal relaciona-se diretamente com o que apresentamos no referencial teórico, onde abordamos a teoria freireana e do Construcionismo Social sobre o valor da dialogicidade nas relações cotidianas, sobretudo no contexto escolar. Vimos que esses autores celebram a proposta de uma educação relacional, com base no diálogo e nas conversações, buscando a construção de novos conhecimentos e uma educação transformadora, elementos estes que estão relacionados às subcategorias que apresentamos a seguir:

Quadro 7 – Subcategorias do tema “Rodas de conversa como interação pessoal”

<b>GRUPO</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>
<b>COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA</b>	Diálogo; espaço de fala e escuta; partilha.
<b>PROFESSORAS</b>	Espaço de troca; atividade lúdica; momento livre; escuta; apoio; incentivo; maneira de lidar com o isolamento social; fortalecimento dos laços.
<b>MÃES E PAI</b>	Interação; ouvir e acolher pensamentos diferentes; ouvir os semelhantes; troca; bate-papo não formal; distração; leveza; conhecer melhor os colegas; partilhar.
<b>ALUNOS</b>	Comunicar; ficar mais próximo; conversar; ficar mais solto.

Ademais, os estudantes focaram mais suas percepções sobre as rodas de conversa como um recurso que buscou trabalhar com eles as emoções e os sentimentos. É o que apresentaremos no próximo tópico.

## **5.2 Rodas de conversa como um recurso socioemocional**

O segundo tema construído a partir da análise das entrevistas foi a percepção das rodas de conversa como um “recurso socioemocional”, identificado, principalmente, nos discursos da coordenação pedagógica que apresentou esse fator como uma motivação para o uso deste recurso na escola, mas que também foi identificado nas falas dos outros participantes.

“A ideia veio muito disso, desse desejo de fazer com que as crianças pudessem relatar o que elas estavam sentindo naquele momento que todos nós estávamos vivendo. [...] Ouvir as crianças falarem das suas emoções, talvez não falarem” (Carla). Ademais, Carolina em sua entrevista acrescentou que:

O sentido que a roda foi pensada, no sentido original, no contexto em que ela foi pensada, dentro da pandemia, do isolamento físico, ela tinha uma função de levar proximidade... Está confuso pra todo mundo, né? As crianças chegaram eufóricas... E

agora está havendo uma aquietação dos ânimos, elas estão deparando com sentimentos e emoções muito voltadas à tristeza, à solidão, à insegurança, a um certo desamparo, situações de bullying, etc. (Carolina).

Camila também pontuou os elementos da ansiedade e do espaço de fala proporcionado pelas rodas de conversa como uma maneira de trabalhar aspectos socioemocionais: “Então, principalmente, sobre as ansiedades... se nós não tivermos um espaço de fala, aí pode ser individual ou em grupo, mas em grupo eu acho que é muito bom, penso que seja muito bom, porque ele vai ver ali que os pares também têm as mesmas dificuldades que ele”.

O grupo de professoras enfatizou estar de acordo com a proposta das rodas de conversa e, assim, abraçaram a missão de se tornarem mediadoras nesses momentos de conversa em que teriam que lidar com a partilha de emoções e sentimentos por parte dos alunos naquele contexto de incertezas. Muitas delas também reconheceram a necessidade do próprio corpo docente em partilhar as vivências no tempo de ensino remoto.

“Porque acaba que na pandemia e no pós-pandemia, as crianças desenvolveram várias doenças emocionais: ansiedade, depressão. Nós profissionais, também ficamos muito fragilizados. Então, seria importante que tivesse esse lugar onde pudesse ouvir tanto os alunos como os profissionais” (Patrícia). As rodas de conversa foram pensadas também a partir de dinâmicas que buscavam trabalhar a temática das emoções e dos sentimentos, com o objetivo de levar os alunos a compreenderem melhor o que estavam sentindo e aprenderem a falar sobre isso, como destaca uma das educadoras:

A criação do projeto foi devido ao distanciamento mesmo que nós fomos percebendo nos alunos, os alunos muito carentes, chorando muito durante as nossas aulas remotas, sem o acolhimento emocional mesmo... para trazer esse aluno mais perto da gente. Então, cada roda de conversa, nós levávamos o nome de uma emoção. Partíamos do pressuposto que eles sabiam, para depois realmente nomear aquela emoção, falar realmente o que é aquela emoção. [...] Eu acho que o projeto “Rodas de de Conversa” ele vem para agregar. Ele é um trabalho que deve ser permanente. Ele deve ser linear aos conteúdos, porque os alunos agora eles têm outras necessidades. No período remoto, a necessidade era falar, expressar suas ideias, emoções, sentimentos. Agora, eles precisam lidar com outros sentimentos. (Priscila).

Para Pietra, o recurso realizada pela escola foi uma forma de acolhimento, por isso teve um resultado muito positivo para a escola, pois ela conseguiu trabalhar “questões emocionais” com as crianças e ouvi-las, o que ela considerou muito bom. A educadora enxergou tudo isso como uma preocupação com a necessidade de ouvir as crianças, saber sobre os sentimentos delas, o que foi ainda mais intenso no período da pandemia.

Pérola afirmou que o recurso teve como objetivo ajudar essas crianças que estavam isoladas e já apresentavam alguns sintomas, como tristeza, desânimo e falta de motivação: “Teve uma aluna minha que ela estava até com início de depressão e isso ajudou muito. Muitas vezes, além dessa roda de conversa, eu ficava sozinha com ela, como se fosse uma roda de conversa mesmo só para gente poder distraí-la. Ela estava entrando mesmo numa depressão”.

Poliana e Paola também manifestaram que conduziram as rodas de modo a permitir que os alunos pudessem expressar aquilo que eles estavam sentindo naquele momento. Desse modo, eles puderam partilhar o sentimento de estar distante dos colegas, a falta, a saúde, o cansaço, a vontade de socializar e estar junto da professora. Em síntese, relataram a necessidade do diálogo que o isolamento social trouxe para todos no âmbito escolar.

Paloma, professora de apoio, destacou a questão da ansiedade que, segundo ela, estava forte nos alunos. Sendo assim, eles precisavam de conversar e ter aquele contato com os seus pares. Paulina falou das rodas de conversa como um modo das crianças aprenderem a lidar com os sentimentos e se “organizarem psicologicamente”, uma vez que elas tinha a oportunidade de falar das angústias e de outras situações que estavam vivenciando.

A professora Perla apontou a dificuldade de conciliar as duas questões: as rodas de conversa e as disciplinas da sala de aula, ou seja, a dificuldade de cumprir o conteúdo do livro didático e a necessidade de dispensar tempo para a partilha dos alunos. Ademais, ela citou o caso de um aluno que, após o retorno presencial, chegava perto dela para pedir abraço no momento da aula. Perla também reconheceu o recurso como uma estratégia para trabalhar as questões emocionais, que estão diretamente ligadas ao processo de aprendizagem:

É importante para respeitar os laços, para conhecer os meninos, porque, durante a rotina do conteúdo, nem sempre a gente consegue perceber essas coisas, alguns detalhes, algumas coisas que ficam ali escondidinhas, que a gente precisa saber, porque aquilo vai afetar o conteúdo também e esse é o momento pra isso. (Perla).

O grupo de mães e pai, de modo geral, compreendeu as rodas de conversa como um espaço para trabalhar as questões emocionais dos alunos no tempo da pandemia. Sendo assim, percebi nas entrevistas expressões e palavras que apontavam para esse fato: “Eu acho que a roda de conversa ela seria mediadora de muitas angústias, conflitos e questionamentos, principalmente, na idade da minha filha de 9 anos” (Rita, mãe de Adriana). Ademais, outras mães destacaram a roda como esse espaço de trabalhar as habilidades socioemocionais: “Foi algo mais ou menos com esse objetivo, para que todos pudessem ter um momento de se abrirem,

de falar do sentimento, daquilo que estava sentindo” (Rafaela, mãe de Anita). Similarmente, Raíssa, mãe de Amélia, acredita que:

[...] o projeto tenha sido essa força pra ela [sua filha] se mostrar, se manifestar, expressar coisas que ela não queria falar comigo [Raíssa], mas que ela ficava à vontade de falar entre os seus colegas que são da mesma idade. [...] Tem que ter um equilíbrio e esse tipo de projeto traz esse equilíbrio para as crianças, né? É um projeto muito voltado assim, mais pra questão emocional, psicológica e a gente não tem, enquanto professor, nem todos têm essa formação”. (Raíssa).

A partir de um ponto de vista um pouco diferente, Regina, mãe de Alcides, destacou que a experiência do isolamento social fez com que as crianças tivessem mais contato com as famílias e, conseqüentemente, ajudassem nas tarefas de casa, aprendessem a cozinhar e fazer receitas e, segundo ela, isso contribuiu para que o seu filho ficasse mais calmo e menos ansioso. Raimundo, pai de Anselmo, destacou uma preocupação: “Eu acho que não é todo mundo que tem preparo psicológico pra esse tipo de coisa não”. Nesse sentido, ele defendeu a necessidade de uma preparação para estar envolvido na roda de conversa como mediador, visto que, é um momento em que os professores estão lidando com os sentimentos e emoções dos alunos: “Partindo do princípio que, às vezes, a pessoa que vai fazer esse tipo de bate-papo, às vezes, não tem conhecimento e preparo, porque teria que ter a função de um psicólogo ou alguma coisa nesse sentido” (Raimundo).

Rosana, mãe de Alaíde, afirmou que “é sempre bom quando a gente põe pra fora”, por isso ela é “muito da fala”, no sentido de gostar de ter um espaço para falar de outras formas. Assim, segundo ela, seria muito válido para os alunos também, “e isso não só pra escola, mas ambiente de trabalho”. Ademais, Rúbia, mãe de Ariel, destacou a importância de ser um momento para “extravasar”, no sentido de ser um espaço de leveza, acolhimento e descontração.

Os alunos, de modo geral, também compreenderam as rodas de conversa como um recurso socioemocional, à medida que relataram alguns elementos: Ariel, por exemplo, disse que conseguiu compreender melhor o que estava sentindo. Adriana relatou que gostava de revelar os próprios sentimentos. Anselmo relatou a mudança de sentimentos a partir da partilha em grupo. Amélia destacou que as rodas de conversa proporcionaram um tempo maior com seus amigos, o que serviu para amenizar a tristeza e a saudade que estava sentindo. Anita recordou que conseguiu se abrir e falar dos seus sentimentos naquela ocasião. Alberto disse que gostou dos momentos de conversa por ter aprendido mais sobre os sentimentos, além de ter se expressando melhor sobre o que estava vivenciando.

Por fim, o relato do Alcides:

A gente conseguiu entender como nossos colegas se sentem, estavam se sentindo no momento da covid-19. Nós estávamos isolados, todo mundo em casa e nós trabalhamos com esse assunto, né? O psicológico, as emoções, como eu citei, e como cada um estava lidando com isso. [...] Eles estavam muito presos na questão da fala, eles não se soltavam. Eu acho que é um momento de liberdade, falar o que você sente.”

O aluno apontou uma dificuldade de os colegas estarem “presos na questão da fala”, no sentido de muitas vezes não conseguirem partilhar ou optarem por não falar nos momentos das rodas de conversa. Assim, Alaíde também abordou essa discussão em sua fala: “É, alguns faltavam, porque é... eu acho isso que eles deveriam ficar meio assim nervos em falar o que eles estavam sentindo”. Abelardo enfatizou em sua entrevista que as rodas de conversa deveriam continuar, porque as pessoas ainda estão abaladas por conta dos acontecimentos da pandemia.

A percepção das rodas de conversa como um recurso socioemocional está diretamente relacionada à experiência da escola pesquisada, uma vez que que elas foram planejadas a partir da demanda específica do isolamento social no período do ensino remoto, quando pais e responsáveis passaram a perceber distanciamento, tristeza e indisposição em seus filhos no momento das aulas. Com isso, elencamos as seguintes subcategorias neste tema:

Quadro 8 – Subcategorias do tema “Rodas de conversa como recurso socioemocional”

<b>GRUPO</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>
<b>COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA</b>	Proximidade; sentimentos; emoções; experiências subjetivas; tristeza; solidão; insegurança; amparo; bullying; angústia; ansiedade.
<b>PROFESSORAS</b>	Ansiedade; depressão; alunos muito carentes; acolhimento emocional; ideias; emoções; sentimentos; tristeza; falta; saudade; cansaço; “colocar para fora”; questão afetiva; empatia; respeitar os laços.
<b>MÃES E PAI</b>	Sentimentos; emoções; angústias; conflitos; questionamentos; leveza; questão psicológica; acalmar; necessidades; problemas; extravasar.
<b>ALUNOS</b>	Compreender sentimentos; tristeza; nervosismo; saudade; isolamento; psicológico; emoções; liberdade.

### 5.3 Rodas de conversa como espaço de princípios e valores

O terceiro tema construído foi “princípios e valores”. Por se tratar de um colégio confessional, foi algo recorrente nas falas, principalmente, da equipe de coordenação e professoras, como por exemplo a Carla que afirmou o seguinte em sua entrevista:

Mas a gente já pensou em usar os momentos das aulas de Ensino Religioso. Claro que, tendo o acordo também desses professores, pensando que esse é o momento da aula de Ensino Religioso, um momento que já é muito trabalhado com os alunos os valores.

[...] Eu acho que hoje as situações são outras, né? Assim, mais intensas em alguns sentidos, do que a gente está acostumado aqui na escola, do desrespeito ao espaço do outro, é... às vezes, o desrespeito físico mesmo, de agir com agressividade. Tem-se agressividade verbal, mas também o físico, dos conflitos que eles têm. [...] O objetivo acaba sendo o mesmo, mas acho que hoje está tudo bem mais intenso, muito também pelo que eles viveram nesse tempo de pandemia, e também por não ter uma convivência diária, alguns valores ficaram abalados talvez. Precisam ser resgatados. (Carla).

Claramente, há no discurso da coordenação pedagógica a preocupação de uma educação alinhada aos princípios da escola. Nesse sentido, o projeto se tornou também um espaço para propagar essa ideia, no sentido de combater atitudes como o desrespeito, a agressividade e os conflitos do cotidiano escolar. Ademais, Carolina, da coordenação pedagógica, recordou que cada turma do Ensino Fundamental Anos Iniciais tem um nome e isso seria usado até mesmo no momento das rodas, no sentido de trabalhar os carismas de cada turma que, em síntese, são os valores pregados pela congregação que dirige o Colégio. Segundo Carolina, essa proposta tem o objetivo de cultivar o pertencimento dos estudantes às suas respectivas turmas, além de embasar a filosofia da instituição, uma educação baseada em valores cristãos.

No grupo das professoras, algumas tocaram nesse assunto e observaram também o objetivo de abordar princípios e valores éticos nas rodas de conversa. Patrícia, por exemplo, disse que o grupo recebia recomendações para que trabalhassem os carismas da escola<sup>23</sup>. Poliana, professora do 1º ano, expôs que: “Quando a gente falava de respeito, de amor, a gente, eu pude perceber que tinha criança que tinha problema familiar que, na sala, ele nunca expôs e que, naquele momento ali, ele expôs”. Paola, em suas considerações finais, disse que:

Eu só quero reforçar mesmo, porque a gente tá vivendo um momento tão difícil, todos nós e... a empatia, o diálogo, sabe? A gente poder contar uns com os outros... A gente, graças a Deus, aqui tem esse apoio, né, pra tá conversando, sempre que a gente precisa, a gente tá conversando”.

Paulina destacou a questão comportamental, afirmando que as rodas de conversa, no período do ensino remoto, tinham o objetivo de ajudarem as crianças a se concentrarem. Agora, no ensino presencial, as rodas teriam o intuito de “aquietar” os alunos, fazendo com que aconteça entre eles uma relação pautada no respeito. Ademais, Perla frisou a importância do projeto no sentido de oferecer uma relação professor-aluno para além do conteúdo, fortalecendo a empatia e o cuidado com o outro para atingir benefícios no processo de aprendizagem: “Eu acho que é sempre muito válido. É preocupar com o outro, quando a criança está com algum

<sup>23</sup> De acordo com o site institucional, os valores do Colégio são: contemplação, oração, alegria, simplicidade, acolhimento, fraternidade, missão profética, ternura, solidariedade, mística.

problema. Porque, quando a criança está com algum problema, a primeira coisa que vai ver é ali na aula que a gente vai perceber” (Perla).

Três mães teceram comentários acerca das rodas de conversa dentro desse campo dos princípios e valores e todas elas são professoras na instituição pesquisada. Desse modo, Rita pontuou positivamente um aspecto do projeto dizendo que, se na escola, os alunos aprendem a conviver com diferentes ideias e questionamentos, isso pode ajuda-los a lidar com esse tipo de situação em outros âmbitos. Rafaela destacou que a roda de conversa foi um momento marcante na vida de sua filha, uma vez que ela pôde crescer na socialização e no respeito aos colegas. Por fim, Raquel destacou que a roda foi um espaço também de trabalhar algumas questões como a indisciplina e o comportamento inadequado, no sentido de os alunos refletirem os impactos disso no cotidiano escolar. Já no grupo de alunos, Ariel afirmou algo que nos apontou a sua compreensão do projeto a partir dessa perspectiva dos valores: “Eu acho que deveria trabalhar com a gente sobre o autoconhecimento” (Ariel).

Em síntese, entendi que as mães, o pai e os alunos compreenderam as rodas de conversa muito mais como um espaço de interação pessoal e recurso socioemocional do que um momento para trabalhar os princípios e valores do Colégio, talvez até porque aquele havia sido um pedido dos pais. No entanto, percebemos também o interesse da coordenação pedagógica em transformar o espaço das rodas de conversa em um momento para propagar a filosofia da instituição.

Quadro 9 – Subcategorias do tema “Rodas de conversa como espaço de princípios e valores”

<b>GRUPO</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>
<b>COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA</b>	Aulas de Ensino Religioso; valores; desrespeito; espaço do outro; agressividade; conflitos; carismas; pertencimento; filosofia do colégio; princípio cristão; formação integral.
<b>PROFESSORAS</b>	Carismas; respeito; amor; empatia; apoio; preocupação com o outro.
<b>MÃES E PAI</b>	Conviver; indisciplina; comportamento inadequado.
<b>ALUNOS</b>	Autoconhecimento.

Por fim, apontamos nas entrevistas o que diz respeito ao entendimento do projeto como um meio de desenvolver competências e habilidades diversas. É o que apresentaremos a seguir.

#### **5.4 Rodas de conversa como espaço de desenvolvimento de competências e habilidades**

O tema das “competências e habilidades” foi um pouco mais recorrente que o tema dos “princípios e valores”, sobretudo entre as mães e o pai e entre os alunos. Além disso, a coordenação pedagógica e as professoras também destacaram alguns elementos em relação a essa temática.

Carolina, da equipe de coordenação pedagógica, salientou que “a roda beneficiava uma criança que tinha timidez ou estava passando por algum processo delicado em família, tinha ali aquele momento de compartilhar com os colegas”. Similarmente, Carla afirmou que foi um projeto positivo em sua proposta, com um potencial pedagógico muito rico, um espaço de formação potente tanto para alunos quanto para professores. Ela destacou também a necessidade de investir em formação permanente: “Porque, para propor a roda, é necessário também que invistamos em estudos, não só psicopedagógico, mas também de compreensão das subjetividades, dos anseios, das demandas, da atualidade, de onde está a educação” (Carla).

Do mesmo grupo, Camila disse que os alunos passaram a assistir mais as aulas, a ouvir mais os colegas e os professores. Além disso, ela destacou a questão do respeito: “Aí ele vai aprender a se relacionar, a ouvir o outro, a se colocar também com seu pensamento, com seu ponto de vista, de uma forma respeitosa, a partir do momento em que isso acontece na escola” (Camila).

Do grupo de professoras, algumas também apontaram para essa temática, isto é, menos da metade das participantes. No entanto, dentro do grupo de responsáveis havia também a presença de professoras que participaram do projeto. Por mais que estivessem falando como mães, elas apontaram elementos típicos de quem atuou diretamente no projeto. Priscila afirmou que as rodas de conversa agregam ao conteúdo lecionado em sala de aula. Pietra defendeu a continuidade do projeto, uma vez que ele foi importante para trabalhar o momento de falar e ouvir com as crianças.

Ademais, Poliana disse que, através das rodas, as crianças podem se expressar melhor e ficar mais à vontade para falar e, segundo ela, alguns pais elogiaram o projeto e relataram melhoria no comportamento do(a) filho(a) em casa. Por fim, Paola destacou que foi um momento importante para conhecer melhor os seus alunos, uma vez que o projeto proporcionou aprendizado no sentido do diálogo, do respeito e da empatia: “A gente tem que saber ouvir, saber falar, porque a gente está precisando de diálogo, a gente está precisando de empatia, de respeito, através dessas rodas de conversa, acho que a gente pode conquistar muito isso aí... pelo menos tentar fazer um pouquinho” (Paola).

No grupo de mães e pai, houve algumas observações nesse sentido. Assim, compreendi que professoras e responsáveis visualizaram de maneira mais ou menos parecida as rodas de conversa como meio de desenvolvimento de habilidades e competências.

Rita destacou que o projeto acrescentou muito na formação das crianças e isso seria algo a ser lembrado ao longo da vida de cada uma delas. Rafaela relatou a importância das rodas no sentido de trabalhar até mesmo questões da personalidade, como a timidez, por exemplo. Raíssa frisou o fato de sua filha conseguir se expressar melhor no momento das reuniões. Raquel lamentou a parada do projeto pelo fato de que ela acreditava que, se o filho continuasse, ele iria desenvolver mais outras competências e habilidades, sobretudo no que diz respeito à interação interpessoal.

Além disso, Regina disse que o filho passou a ser mais expansivo e participar mais das aulas *on-line*. Roberta observou na filha a mudança no comportamento, sobretudo no que diz respeito à convivência. Rogéria afirmou que o projeto foi importante para o seu filho, pois ele aprendeu a ser mais autônomo. Por fim, Rúbia destacou mudanças no processo no aspecto da timidez de sua filha, que se abriu e passou a ter menos vergonha de se expressar, depois da participação nas rodas de conversa.

Para finalizar a análise temática, fui às transcrições do grupo de alunos, tentando descobrir o que eles mais falaram a partir das rodas de conversa como um meio de desenvolver competências e habilidades. Em síntese, Ariel afirmou que conseguiu ser mais aberta e fazer novas amizades, mas foi um aprendizado: “Só no início quando eu ficava com vergonha de falar... Mas aí depois eu fui me soltando e consegui falar mais” (Ariel). Abelardo foi sugestivo e apontou que o projeto poderia incluir diversos temas e, ainda, conversar sobre outras realidades, no sentido de trazer novos aprendizados. Anita declarou que aprendeu a respeitar mais o próximo e a conviver com as pessoas. Alberto também disse que aprendeu coisas novas e passou a ter um “sentimento bom”, além de revelar as próprias emoções. Alcides também sugeriu que as rodas de conversa pudessem ser um meio de trabalhar assunto atuais, como a guerra na Ucrânia, as eleições e outras questões da atualidade.

Este tema selecionado pode estar ligado ao da interação pessoal, uma vez que as rodas de conversa proporcionam um espaço de horizontalidade, como propunha Paulo Freire com os círculos de cultura. Assim, a partir da troca e da dialogicidade, os sujeitos podem criar novos aprendizados e, conseqüentemente, “novas formas de vida” (GUANAES, 2006, p. 404).

Quadro 10 – Subcategorias do tema “Rodas de conversa como espaço de desenvolvimento de competências e habilidades”

<b>GRUPO</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>
<b>COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA</b>	Timidez; compartilhar; potencial pedagógico e psicopedagógico; formação; compreensão das subjetividades; anseios; demandas; atualidades; assistir mais as aulas; ouvir mais o colega e o professor; relacionar; respeitar.
<b>PROFESSORAS</b>	Agrega ao conteúdo; a criança se expressar melhor; relacionamento familiar; saber ouvir e falar.
<b>MÃES E PAI</b>	Trazer a criança para falar; abertura; expressão; maior expansão e participação; mudança no comportamento; menos vergonha.
<b>ALUNOS</b>	Maior abertura; facilidade para fazer amizades; aprender a respeitar; revelar sentimentos; assuntos atuais.

### 5.5 O que percebemos a partir da análise temática?

A partir das entrevistas e das análises realizadas, percebemos que o recurso pedagógico pesquisado surgiu da identificação, pela coordenação da escola, de que os familiares dos alunos estavam preocupados com as questões emocionais dos seus filhos e filhas durante o período de pandemia e isolamento social. Por isso, ele foi criado pela escola com o objetivo de mostrar que a instituição estava se preocupando com estas questões, para além dos conteúdos escolares específicos. A adaptação das instituições educativas ao ensino remoto foi condição fundamental para a sua sobrevivência, especialmente em se tratando de um contexto de tantas incertezas quanto uma pandemia. A escola em questão fez um esforço extra visando demonstrar a sua preocupação e interesse em atender uma necessidade de interação e diálogo que o ensino remoto não favorecia.

Pelo que identificamos, foi uma proposta acertada, pois, pelo menos entre os participantes da pesquisa foi possível identificar uma confiança no potencial do projeto, em que os vários grupos apresentaram motivos para dar continuidade ou ainda conseguiram elencar ganhos e vantagens por meio das rodas de conversa. Pelas análises, o projeto funcionou como uma atividade dialógica e colaborativa, no sentido de abrir espaço para as diversas vozes do cotidiano escolar, sendo um espaço de construção, de colaboração e de interação dos sujeitos presentes nesse cotidiano.

No entanto, percebemos que as Rodas de Conversa também apresentaram algumas dificuldades, sobretudo no que diz respeito ao seu retorno no ensino presencial. Uma vez pensado no formato remoto, foi possível um mediador assumir vários grupos dentro de uma turma, o que no presencial não é viável, pois o mediador precisa assumir a turma inteira e não

dividida em pequenos grupos; o tempo disponível é apenas 50 minutos e o conteúdo e calendário escolar acabam engessando a rotina dos estudantes. O projeto foi realizado com o Ensino Fundamental Anos Iniciais e, quando se pensou em levar para o Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, apareceram essas dificuldades. Porém, elas têm sido enfrentadas e o projeto foi retomado neste ano de 2023, com a mediação da psicopedagoga, em algumas aulas cedidas pelos professores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa produziu muitos efeitos em mim, principalmente, no que diz respeito a minha prática docente e ao modo como eu me enxerguei pesquisador no meu próprio ambiente de trabalho. Desde que me propus ingressar no campo da pesquisa em educação, não visualizei outra possibilidade que não fosse a de fazer a diferença, mesmo em meio às dificuldades e provações que enfrentamos hoje em dia como profissionais deste ramo. Pensar em escola, para mim, é sinônimo de ter esperança, de sonhar um futuro diferente, promissor e menos desigual.

Penso que as práticas colaborativas e dialógicas propostas pelo Construcionismo Social, que nortearam este estudo, fazem a diferença, porque possibilitam espaços de escuta dos diversos sujeitos do cotidiano escolar. Como faz bem escutar as pessoas! Pude viver essa experiência com muita intensidade no período das entrevistas. Percebi o anseio de nove mães e um pai por uma educação de qualidade para os seus filhos. Notei a resposta de uma equipe de coordenação pedagógica para a comunidade escolar que sofria com o isolamento social e o distanciamento físico da escola. Senti o empenho de professoras que abraçaram um projeto que levava seus alunos ao diálogo. Acompanhei o desejo dos alunos de socializarem e expressarem seus sentimentos em um contexto caótico de pandemia.

Constatarei que o conteúdo obtido nas entrevistas estava alinhado com os estudos recolhidos na literatura consultada e nos pensamentos dos autores escolhidos para esta pesquisa. A partir disso, ficou clara a possibilidade da prática e realização de rodas de conversa no contexto escolar, de modo a envolver todos os sujeitos que compõem esse espaço.

No início da pesquisa, tinha como objetivo principal descrever o desenvolvimento e analisar os impactos das rodas de conversa no período de 2020 a 2021 para os alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais de uma escola católica de uma cidade do interior de Minas Gerais. Paralelamente, busquei apoio em autores que tocam no tema da dialogicidade, encontrando contribuições no pensamento de Paulo Freire e de alguns autores do Construcionismo Social. Em seguida, investiguei o uso das rodas de conversas nas etapas do ensino, desde a educação infantil até a formação de professores, em instituições brasileiras. Por fim, analisei o recurso pedagógico Rodas de Conversa, como ele foi organizado, bem como suas possibilidades e limites no uso da educação escolar, buscando identificar os temas mais recorrentes nas entrevistas com os participantes dos quatro grupos entrevistados: coordenação pedagógica; professoras; mães e pai e alunos.

Quando recorri a teóricos como Paulo Freire e alguns pensadores do Construcionismo Social, não busquei equiparar as duas perspectivas, mas procurei mostrar o quanto tem sido urgente a necessidade de uma educação menos hierarquizada e mais aberta aos diferentes saberes em sala de aula, que reconheça os estudantes como sujeitos do saber, dotados de potencialidade e de pronúncia de mundo, bem como uma educação mais relacional, que busque construir junto, de mãos dadas e jamais impositiva e fechada em si mesmo e em seus conteúdos.

Ao realizar a revisão de literatura a partir das pesquisas realizadas com rodas de conversa em instituições brasileiras nas diversas etapas da educação básica e superior, bem como da formação continuada de professores, investiguei a maneira como as rodas de conversa são compreendidas pelos pesquisadores e mediadores nos espaços em que elas são realizadas. Percebi que, na educação infantil e na formação de professores, as rodas são utilizadas como um mecanismo de promover o diálogo e criar um espaço de escuta entre alunos e professores, entre gestores e educadores. Já nas outras etapas – ensino fundamental, médio e superior – as rodas de conversa parecem funcionar, sobretudo, como método para coleta de dados na realização de determinadas pesquisas ou até mesmo em alguns momentos específicos para compreender o pensamento dos participantes dos grupos sobre determinado assunto. Todo o esforço da revisão realizada no segundo capítulo me ajudou a entender que, com o avanço da escolarização, a necessidade de ensinar conteúdos acaba por sobrepor à interação, ao diálogo e à troca de experiências entre os sujeitos do cotidiano escolar. Em outras palavras, o sistema educativo parece assumir uma orientação contrária àquela vislumbrada por Paulo Freire e pelos teóricos do Construcionismo Social.

Creio que, ao cumprir os objetivos propostos, dois momentos foram marcantes em todo esse processo: primeiramente, as entrevistas com os 33 participantes, uma vez que me deparei com diferentes relatos, experiências, opiniões e anseios. Foi uma oportunidade única de me encontrar com essas pessoas e parar por um instante para ouvi-las e estimulá-las a refletir sobre algo que as uniram por um determinado tempo: as rodas de conversa. Em segundo lugar, o momento da análise temática, em que pude retomar as transcrições das entrevistas, cruzar os dados e perceber semelhanças e disparidades dentro de um mesmo grupo. Para mim, é fascinante ouvir o que pensa diferente, observar o que age de modo distinto. No fim das contas, a ideia era exatamente esta: ouvir o que os participantes tinham a dizer sobre as rodas de conversa realizadas no período do ensino remoto.

De modo geral, o recurso pedagógico foi muito bem avaliado pelos diversos grupos, que apresentaram inclusive o desejo de que houvesse continuidade no ensino presencial. No entanto, até o momento em que encerrei as entrevistas, a escola não havia conseguido organizar um

retorno do projeto. Havia uma ideia de que ele fosse retomado no momento das aulas e conduzido pela psicopedagoga. Porém, esbarrava-se em algumas dificuldades, tais como: grande número de participantes por roda de conversa (o que poderia inibir a fala de alguns alunos); tempo curto de duração (50 minutos seriam insuficientes para abordar determinados assuntos com turmas grandes); conteúdo e calendário escolar que já estão programados e poderiam ser modificados por causa da roda de conversa (aqui entra em choque os interesses e necessidades dos diferentes sujeitos do cotidiano escolar).

Os quatro temas abordados na análise temática sintetizam muito bem o olhar dos participantes sobre as rodas de conversa. Nesta escola, especificamente, elas foram vistas como um instrumento para fomentar, primeiramente, um projeto de interação que buscava o diálogo entre docentes e discentes, um momento de partilha e socialização. Depois, um recurso socioemocional em um contexto de distanciamento da convivência, no qual alunos e professores puderam expressar emoções e sentimentos vivenciados no período do isolamento social. Por se tratar de um colégio católico, a coordenação pedagógica junto ao corpo docente demonstrou o desejo de ser um espaço onde pudesse ser trabalhado os princípios e valores cristãos. Por fim, o recurso pedagógico pôde ser visto também em sua capacidade de formar os alunos no que diz respeito a outras competências e habilidades, como empatia, respeito e aprendizagem de novos conteúdos.

Particularmente, como participante do projeto e pesquisador, percebi fortemente o seu caráter inovador, a começar pela sua origem. O surgimento se deu a partir das queixas e relatos dos pais preocupados com a tristeza, ansiedade e desmotivação de seus filhos em acompanharem as aulas no ensino remoto. A partir daí a ação da equipe pedagógica junto aos professores de elaborar e fazer acontecer as rodas de conversa, um espaço de horizontalidade, baseado no princípio da igualdade em que todos podem falar e escutar. Um momento em que todos são convidados ao diálogo, a ouvir o diferente, a pensar que o conhecimento não é uma moeda que se deposita na mente do aluno, mas é produto de uma construção coletiva, dialógica e colaborativa, como reconhecem Paulo Freire e os teóricos do Construcionismo Social.

Penso que a metodologia aplicada por mim nesta pesquisa (entrevistas e análise temática) conduziu a reflexão de um modo específico. Evidentemente, poderia ter vislumbrado outras nuances do projeto, caso tivesse escolhido outros métodos. Desse modo, consigo reconhecer que as entrevistas me apresentaram dificuldades, tais como: a agenda dos participantes que me oferecia poucas possibilidades de horários; o tempo que passou da realização do projeto até o momento da pesquisa; a timidez de alguns participantes pelo fato das entrevistas terem sido gravadas. Enfim, percebo que ao mesmo tempo que este método me

possibilitou uma conversa particular com cada participante, ele também me trouxe esses desafios supracitados. Quanto à análise temática, ela me permitiu uma fluidez na pesquisa, ao passo que me direcionou a determinados temas e me distanciou de outros elementos que poderiam ter sido observados.

Particularmente, as vantagens da análise temática foram muito claras para mim em cada etapa, uma vez que a flexibilidade deste método me possibilitou rapidez e facilidade na análise das entrevistas, algo que no início parecia uma tarefa árdua e quase impossível, visto que eram mais de 100 páginas de áudios transcritos! Assim, o método de fato se mostrou eficaz para um pesquisador com pequena experiência em análise qualitativa. Desse modo, acredito que a apresentação dos dados se tornou mais compreensível também até mesmo para os leitores leigos no campo da ciência. Por ter sido um processo dialógico, com o retorno do material transcrito aos entrevistados, eles também tiveram a oportunidade de participar como colaboradores nessa análise, o que tornou uma pesquisa ainda mais próxima do nosso referencial teórico, o Construcionismo Social. Por fim, a fluidez do método me possibilitou a recursividade e a verificabilidade dos temas e categorias de análise, no sentido de criar teorias fundamentadas sobre as rodas de conversa, e não generalizações que não contribuiriam em nada no campo científico.

Ademais, percebi que a análise temática abre múltiplas possibilidades e flexibilidades entre as fases do método. Então, em alguns momentos senti que estava me perdendo no meio de tantos dados e estaria, possivelmente, selecionando temas que não seriam relevantes ou comum entre os grupos entrevistados. Na minha visão, essa dificuldade foi sendo superada à medida que refinava a análise e filtrava o que realmente foi mais recorrente em cada discurso.

Destaco também que a escolha metodológica, entrevistas semi-estruturadas e análise temática, limitou minha pesquisa a esses resultados que apresentei, bem como os vieses gerados no momento da escolha dos entrevistados, que aconteceu de acordo com as possibilidades de agendamento de horários e encontro presencial com os participantes. No entanto, caso tivesse feito outras escolhas, poderia ter vislumbrado outras nuances dessa experiência. Sendo assim, reconheço os limites da pesquisa e, por isso enxergo a necessidade de continuar trabalhando este tema, instigando outros pesquisadores para aprofundar neste assunto.

Por fim, destaco o trabalho realizado nos dois primeiros capítulos: o estudo das obras de Paulo Freire e dos teóricos do Construcionismo Social, bem como a análise dos estudos sobre rodas de conversas realizados por pesquisadores brasileiros. Considero de fundamental importância essa base teórica, uma vez que ela me possibilitou enxergar a dialogicidade, a colaboração e a possibilidade de uma educação mais libertadora em minha prática docente.

Como professor, sempre que possível, busco utilizar as rodas de conversa, para olhar dentro dos olhos de cada aluno e perceber que estou diante de trajetórias distintas, projetos de vida diferentes, de histórias sagradas, cada uma a sua maneira. Ademais, a revisão de literatura que me fez perceber a diversidade de formas no uso das rodas de conversa, que podem atender a demandas diferentes em um contexto específico, criando um espaço de diálogo e abertura entre seus participantes.

Para mim, a educação é feita de atitudes transformadoras no contexto escolar, pois é lá que formamos pessoas responsáveis, capazes de sonhar e construir uma sociedade mais justa, fraterna, reflexiva e crítica para a construção de um mundo melhor para se viver. Minha expectativa é que este trabalho sirva para o diálogo com os profissionais do ramo da educação, de modo a incentivar novas práticas que estejam atentas ao diálogo e à colaboração.

## REFERÊNCIAS

- ALESSI, V. M.. **Rodas de Conversa**: uma análise das vozes infantis na perspectiva do Círculo de Bakhtin. Curitiba: Editora UFPR, 2014. 198p.
- ANDERSON, H.. **A postura filosófica**: o coração e a alma da prática colaborativa. *In*: GRANDESSO, M. (Org.). **Práticas Colaborativas e Dialógicas em distintos contextos e populações: um diálogo entre teorias e práticas**: Curitiba-PR: CRV, 2017.
- ANDRADE, N.; GUERREIRO, J.. Pensando a democracia com jovens da baixada fluminense: algumas rodas de imagens e outras rodas de conversa. **Pol. Cult. Rev.**, Salvador, v. 11, n. 2, p. 79-100, jul./dez. 2018.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 13. ed. Trad. M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BEDIN, E.; DEL PINO, J. C.. Análise de Atitudes: proposições docentes sobre utilização de Rodas de Conversa na formação inicial de professores. **Educitec**, Manaus, v. 05, n. 11, p. 132-149, jun. 2019.
- \_\_\_\_\_. Concepções de professores sobre situação de estudo: rodas de conversa como práticas formadoras. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 8, n. 22, p. 154-185, 2017.
- BERTOLDO, T. A. T.. **Roda de Conversa como estratégia promotora de capacidades de pensamento crítico**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe. Núcleo de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. São Cristóvão-SE, 2018. 123 f.
- BOMBASSARO, M. C.. **A Roda na Escola Infantil**: Aprendendo a Roda, aprendendo a conversar. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Rio Grande do Sul, 2010. 99f.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Senado Federal. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 2017.
- BRAUN, V.; CLARK, V.. **Using thematic analysis in psychology**. *Qualitative Research*, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.
- FASOLO, L. B.; GURSKI, R.. Algumas notas sobre um trabalho de escuta e experiência em Rodas de Conversa com professores no contexto da inclusão: da “rua de mão única” à “passagens”. **Estilos Clín.**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 406-429, mai./ago. 2018.
- FERREIRA, M. S. *et al.* Ansiedade durante avaliações escolares: relatos e reflexões de ação extensionista com estudantes do Ensino Médio Técnico. **Revista Conexão UEPG**, v. 14, n. 2, p. 241-246, mai./ago. 2018.

FERREIRA, T.; MOREIRA, E. C.. Educação Física escolar e futebol: o que pensam os alunos do Ensino Médio. **Motrivivência (UFSC)**. Florianópolis-SC, v. 31, n. 58, p. 01-17, abr./jul. 2019.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GERGEN, K. J.; GERGEN, M.. **Construcionismo Social: um convite ao diálogo**. Trad. Gabriel Fairman. Rio de Janeiro: Instituto Noos, 2010.

GERGEN, K. J.; MCNAMEE, S.; BARRETT, F.. Toward a Vocabulary of Transformative Dialogue. **International Journal of Public Administration**, v. 24, p. 697-707. 2001.

GRANDESSO, M. (Org.). **Construcionismo Social e Práticas Colaborativo-dialógicas: contextos de ações transformadoras**. Curitiba-PR: CRV, 2018.

\_\_\_\_\_. **Práticas Colaborativas e Dialógicas em distintos contextos e populações: um diálogo entre teoria e práticas**. 1. ed. Curitiba-PR: CRV, 2017.

MACHADO, A. M. De Carta em Carta. Disponível em: <<http://www.anamariamachado.com.br/livro/de-carta-em-carta>>. Acesso em: 15 nov. 2022.

MARTINS, N. A.; PACÍFICO, S. M. R.. Criatividade, Autoria e Argumentação na Escola: subjetividade em discurso. **Educação e Realidade**, v. 45, e91070, p. 1-21, 2020.

MCNAMEE, S. Relational practices in education: teaching as conversation. In: ANDERSON, H.; GEHART, D. **Collaborative therapy – relationships and conversations that make a difference**. Routledge Taylor, Francis Group, New York, 2007.

MELO, M. C. H.; CRUZ, G. C.. Roda de Conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio. **Imagens da Educação**. Maringá-PR, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.

MICROSOFT TEAMS: Entenda o que é e como funciona. **Brasil Softline Group**. São Paulo, 29 ago. 2022. Disponível em: <<https://brasil.softlinegroup.com/sobre-a-empresa/blog/microsoft-teams-entenda-o-que-e-e-como-funciona>>. Acesso em: 03 fev. 2023.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G.. A Reinvenção da roda: Roda de Conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**. João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan./jun. 2014.

MRECH, L. M.; RAHME, M.. A Roda de Conversa e a Assembleia de Crianças: a palavra líquida e a escola de Educação Infantil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 25, n. 01, p. 293-301, abr. 2009.

O QUE É A CAPES?. **GOV.BR**, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/o-que-e-a-capes>. Acesso em: 24 fev. 2022.

O QUE É SCIELO?. **BVS, Psicologia**. Disponível em: <http://www.bvs-psi.org.br/php/level.php?lang=pt&component=53&item=12>. Acesso em: 24 fev. 2022.

PEDAGOGIA DO OPRIMIDO: a obra que transformou a educação no mundo. **SMABC**. São Paulo, 17 set. 2021. Disponível em: <<https://smabc.org.br/pedagogia-do-oprimido-a-obra-que-transformou-a-educacao-no-mundo/#:~:text=A%20obra%20ic%C3%B4nica%20de%20Paulo,no%20seu%20ex%C3%ADlio%20no%20Chile.&text=Compartilhar%3A,te%C3%B3logo%20norte%2Damericano%20Richard%20Shaul>>. Acesso em: 01 mai. 2023.

PROFESSOR GENÁRIO. **Pro dia nascer feliz**. YouTube, 2014. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=zKPIJG\\_rVzQ](https://www.youtube.com/watch?v=zKPIJG_rVzQ)>. Acesso em: 15 nov. 2022.

RASERA, E.; JAPUR, M. Os sentidos da Construção Social: o convite contrucionista para a Psicologia. **Paideia**, Ribeirão Preto-SP, v. 15, n. 30, p. 21-29, mai. 2005.

RESENDE, N. S.; MELO, P. E.. Paulo Freire e Construcionismo Social: possibilidades dialógicas e de construções de novas realidades na Educação. In: Adriana Maria Brandão Penzim et all. (Org.). **Cem Anos com Paulo Freire: diálogos**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora PUCMINAS, Nesp, 2020, v. 1, p. 123-134.

SAMPSON, E. E. Celebration the other: the dialogic turn. In: SAMPSON, E. E. **Celebration the other: a dialogic account of human nature**. Chagrin Falls, Ohio, USA: Taos Institute Publications, 2008, p. 31-41. p.97-109.

SCOCUGLIA, A. C. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 2. ed. João Pessoa: Editora Universitária, 1999.

SHOTTER, J.. **Cultural Politics of Everyday Life: Social Construcionism, Rhetoric and Knowing of the Third Kind**. Buckingham: Open University Press, 1993.

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

SILVEIRA, T. A.; BRITO, R. G.. A dinâmica das Rodas de Conversa em aulas de Ciências do Ensino Fundamental I. In: **Enseñanza de las Ciencias**, n. Extraordinário, Sevilla. Anais X Congresso Internacional Investigación Didáctica de las Ciencias. Sevilla: 2017, p. 253-258.

SOUSA, A. R.; FELZKE, L. F.. Percepções dos alunos acerca da diversidade étnico-racial no currículo do Ensino Técnico Integrado ao Médio. **Cadernos do Aplicação**. Porto Alegre-RS, v. 33, n. 2. jul./dez. 2020.

SOUZA, L. K.. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**. Rio de Janeiro-RJ, v. 71, p. 51-67, 2019.

SOUZA, R. C.. Uma análise construcionista social da liberdade na educação. **Periódico Horizontes (USF)**. Itatiba-SP, 2020.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Termo de Autorização para a realização da pesquisa

#### AUTORIZAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, na qualidade de responsável pelo Colégio \_\_\_\_\_, autorizo a realização da pesquisa intitulada “RODAS DE CONVERSA COMO PROJETO PEDAGÓGICO NO ENSINO FUNDAMENTAL” a ser conduzida sob a responsabilidade do pesquisador GEOVANE MACEDO DA COSTA e orientação de RITA DE CÁSSIA DE SOUZA, e realizada durante o período de maio a novembro de 2022. Declaro, que esta Instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta autorização só é válida no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa para a referida pesquisa.

Cidade, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

---

Direção Escolar

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para os pais/responsáveis)

O(A) seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “RODAS DE CONVERSA COMO PROJETO PEDAGÓGICO NO ENSINO FUNDAMENTAL”. Os objetivos do estudo são estritamente acadêmicos e pretende-se conhecer as experiências de um projeto de rodas de conversa no colégio em que seu filho/sua filha estuda. O motivo que nos levou a essa investigação se deve aos impactos do mencionado projeto no cotidiano escolar e no processo de aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental dessa instituição. Para esta pesquisa, adotaremos os seguintes procedimentos: entrevistas semiestruturadas com gravação de áudio, com os participantes do projeto escolar – coordenação pedagógicas, professores, estudantes, pais e/ou responsáveis – durante o período de junho a agosto de 2022, de modo a coletar as impressões acerca do desenvolvimento da atividade na escola.

Os riscos envolvidos nesta pesquisa estão relacionados ao fato de, devido às entrevistas, pode haver cansaço, aborrecimento ou constrangimento ao responder as perguntas; desconforto ou alterações de comportamento durante gravações de áudio; alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias; alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões trabalhadas nas rodas de conversa. Caso ocorram situações desse tipo, o pesquisador poderá interromper a entrevista, bem como tranquilizar os participantes por meio do diálogo e da não insistência, buscando construir uma boa relação com cada participante. Há risco de divulgação involuntária de dados confidenciais. No entanto, para amenizar ou evitar esses riscos, o pesquisador não divulgará nenhum nome ou informação semelhante, pois todos os nomes serão transformados em pseudônimos que não permitem a identificação. Todos os dados da pesquisa serão mantidos pelo pesquisador em um arquivo pessoal sem compartilhamento com outras pessoas, em uma pasta com senha no computador. Ademais, serão seguidos todos os protocolos sanitários de proteção contra a COVID-19: uso obrigatório de máscara; distanciamento social de 1,5m; uso do álcool gel; higienização de materiais utilizados na pesquisa, bem como o cuidado de manter janelas abertas e ambiente ventilado. Há também o risco de desconforto e a inibição de prestar as informações solicitadas e, nesse caso, o (a) menor poderá se negar a conceder qualquer tipo de informações que causam constrangimento ou mesmo desistir da pesquisa a qualquer momento, sem a necessidade de explicar o motivo. Desse modo, diante das possíveis situações de risco aos participantes, o pesquisador buscará cumprir todas as medidas para evitar ou, pelo menos, amenizar os riscos aos participantes e estará disponível para responder a possíveis dúvidas durante todo o processo. Nesse sentido, será permitido que várias vezes sejam ditas e ouvidas, haja vista que estamos buscando o diálogo, de maneira que todos(as) os(as) participantes se sintam confortáveis para dizer sobre o que desconhecem. Por fim, o pesquisador buscará construir um ambiente seguro e acolhedor.

Ainda, existe o risco da quebra de sigilo e confidencialidade e, por isso, os pesquisadores se comprometem a manter em sigilo a identidade do(a) menor sob sua responsabilidade, assim como os dados que possibilitem a sua identificação a fim de garantir o anonimato, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizará as informações somente para fins acadêmicos e científicos. Caso tenha dúvidas, o (a) participante terá toda liberdade para realizar qualquer tipo de pergunta e questionamento sobre o estudo. O pesquisador também se colocará à disposição caso o (a) participante queira conversar reservadamente.

Os benefícios para o menor / a menor sob sua responsabilidade estão relacionados a expressão sobre suas vivências de educandos (as), e a autocompreensão do modo como experienciam o trabalho para a convivência no cotidiano escolar.

A participação na pesquisa é voluntária, não havendo qualquer incentivo financeiro ou qualquer custo para participar da pesquisa, com plena liberdade de recusar a participar ou retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalidade. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição, quando finalizada. Para participar deste estudo, o(a) seu(sua) filho(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, diante de eventuais danos, identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, ele(a) tem assegurado o direito à indenização. Ademais, tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou seu responsável legal de retirar o consentimento ou interromper sua participação, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A participação dele(a) é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que ele(a) é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O (a) menor sob sua responsabilidade não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. O nome dele(a) ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Depois desse tempo, os mesmos serão destruídos.

Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, \_\_\_\_\_, telefone: \_\_\_\_\_, responsável do(a) menor \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “RODAS DE CONVERSA COMO PROJETO PEDAGÓGICO NO ENSINO FUNDAMENTAL” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e poderei modificar minha decisão sobre a participação do menor / da menor sob minha responsabilidade se assim o desejar. Já assinado o termo de consentimento, declaro que concordo que o menor / a menor sob minha responsabilidade participe da pesquisa e autorizo a gravação em áudio da entrevista. Recebi uma via deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome do Pesquisador Responsável: Rita de Cássia de Souza  
Endereço: Departamento de Educação - Avenida Purdue, s/n°. Campus Universitário, Viçosa, Minas Gerais 36570-900  
Telefone: (31) 3612-7500  
Email: ritasouza@ufv.br

Mestrando: Geovane Macedo da Costa  
Endereço: Rua Geraldo Calixto, Fátima, 31, apto 301, Viçosa, Minas Gerais 36572-148  
Telefone: (31) 98559-6884  
Email: geovane.costa@ufv.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos  
Universidade Federal de Viçosa  
Edifício Arthur Bernardes, piso inferior  
Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário  
Cep: 36570-900 Viçosa/MG  
Telefone: (31)3612-2316  
Email: cep@ufv.br  
www.cep.ufv.br

Cidade, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

---

Assinatura do Responsável

---

Assinatura do Pesquisador

#### APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para maiores de 18 anos)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “RODAS DE CONVERSA COMO PROJETO PEDAGÓGICO NO ENSINO FUNDAMENTAL”. Os objetivos do estudo são estritamente acadêmicos e pretende-se conhecer as experiências de um projeto de rodas de conversa no colégio em que seu filho/dependente estuda ou em que você trabalha. O motivo que nos levou a essa investigação se deve aos impactos do mencionado projeto no cotidiano escolar e no processo de aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental dessa instituição. Para esta pesquisa, adotaremos os seguintes procedimentos: entrevistas semiestruturadas com gravação de áudio, com os participantes do projeto escolar – coordenação pedagógicas, professores, estudantes, pais e/ou responsáveis – durante o período de Junho a Agosto de 2022, de modo a coletar as impressões acerca do desenvolvimento da atividade na escola. As entrevistas semiestruturadas acontecerão em uma sala nas dependências do colégio pesquisado, com duração máxima de 30 a 40 minutos.

Os riscos envolvidos nesta pesquisa estão relacionados ao fato de, devido às entrevistas, pode haver cansaço, aborrecimento ou constrangimento ao responder as perguntas; desconforto ou alterações de comportamento durante gravações de áudio; alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias; alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões trabalhadas nas rodas de conversa. Caso ocorram situações desse tipo, o pesquisador poderá interromper a entrevista, bem como tranquilizar os participantes por meio do diálogo e da não insistência, buscando construir uma boa relação com cada participante. Há risco de divulgação involuntária de dados confidenciais. No entanto, para amenizar ou evitar esses riscos, o pesquisador não divulgará nenhum nome ou informação semelhante, pois todos os nomes serão transformados em pseudônimos que não permitem a identificação. Todos os dados da pesquisa serão mantidos pelo pesquisador em um arquivo pessoal sem compartilhamento com outras pessoas, em uma pasta com senha no computador. Ademais, serão seguidos todos os protocolos sanitários de proteção contra a COVID-19: uso obrigatório de máscara; distanciamento social de 1,5m; uso do álcool gel; higienização de materiais utilizados na pesquisa, bem como o cuidado de manter janelas abertas e ambiente ventilado. Há também o risco de desconforto e a inibição de prestar as informações solicitadas e, nesse caso, o (a) participante poderá se negar a conceder qualquer tipo de informações que causam constrangimento ou mesmo desistir da pesquisa a qualquer momento, sem a necessidade de explicar o motivo. Desse modo, diante das possíveis situações de risco aos participantes, o pesquisador buscará cumprir todas as medidas para evitar ou, pelo menos, amenizar os riscos aos participantes e estará disponível para responder a possíveis dúvidas durante todo o processo. Nesse sentido, será permitido que várias vozes sejam ditas e ouvidas, haja vista que estamos buscando o diálogo, de maneira que todos(as) os(as) participantes se sintam confortáveis para dizer sobre o que desconhecem. Por fim, o pesquisador buscará construir um ambiente seguro e acolhedor.

Ainda, existe o risco da quebra de sigilo e confidencialidade e, por isso, os pesquisadores se comprometem a manter em sigilo a sua identidade, assim como os dados que possibilitem a sua identificação a fim de garantir o anonimato, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizará as informações somente para fins acadêmicos e científicos. Caso tenha dúvidas, o (a) participante terá toda liberdade para realizar qualquer tipo de pergunta e questionamento sobre o estudo. O pesquisador também se colocará à disposição caso o (a) participante queira conversar reservadamente.

Os benefícios para o (a) participante estão relacionados a expressão sobre suas vivências e a autocompreensão do modo como experienciam o trabalho para a convivência no cotidiano escolar.

A participação na pesquisa é voluntária, não havendo qualquer incentivo financeiro ou qualquer custo para participar da pesquisa, com plena liberdade de recusar a participar ou retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalidade. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição, quando finalizada. Apesar disso, diante de eventuais danos, identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. Você tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que você é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Depois desse tempo, os mesmos serão destruídos.

Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, \_\_\_\_\_, telefone: \_\_\_\_\_, fui informado dos objetivos da pesquisa “RODAS DE CONVERSA COMO PROJETO PEDAGÓGICO NO ENSINO FUNDAMENTAL” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Já assinado o termo de consentimento, declaro que concordo em participar desta pesquisa. Autorizo a gravação em áudio da entrevista. Recebi uma via deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome do Pesquisador Responsável: Rita de Cássia de Souza  
Endereço: Departamento de Educação - Avenida Purdue, s/n°. Campus Universitário, Viçosa, Minas Gerais 36570-900  
Telefone: (31) 3612-7500  
Email: ritasouza@ufv.br

Mestrando: Geovane Macedo da Costa  
Endereço: Rua Geraldo Calixto, Fátima, 31, apto 301, Viçosa, Minas Gerais 36572-148  
Telefone: (31) 98559-6884  
Email: geovane.costa@ufv.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos  
Universidade Federal de Viçosa  
Edifício Arthur Bernardes, piso inferior  
Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário  
Cep: 36570-900 Viçosa/MG  
Telefone: (31)3612-2316  
Email: cep@ufv.br  
www.cep.ufv.br

Cidade, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

---

Assinatura do Participante

---

Assinatura do Pesquisador

#### APÊNDICE D – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (para menores de 18 anos)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “RODAS DE CONVERSA COMO PROJETO PEDAGÓGICO NO ENSINO FUNDAMENTAL”.

Os objetivos do estudo são estritamente acadêmicos e pretende-se conhecer as experiências de um projeto de rodas de conversa no colégio em que você estuda. O motivo que nos levou a essa investigação se deve aos impactos do mencionado projeto no cotidiano escolar e no processo de aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental dessa instituição. Para esta pesquisa, adotaremos os seguintes procedimentos: entrevistas semiestruturadas com gravação de áudio, com os participantes do projeto escolar – coordenação pedagógica, professores, estudantes, pais e/ou responsáveis – durante o período de Junho a Agosto de 2022, de modo a coletar as impressões acerca do desenvolvimento da atividade na escola.

Os riscos envolvidos nesta pesquisa estão relacionados ao fato de, devido às entrevistas, pode haver cansaço, aborrecimento ou constrangimento ao responder as perguntas; desconforto ou alterações de comportamento durante gravações de áudio; alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias; alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões trabalhadas nas rodas de conversa. Caso ocorram situações desse tipo, o pesquisador poderá interromper a entrevista, bem como tranquilizar os participantes por meio do diálogo e da não insistência, buscando construir uma boa relação com cada participante. Há risco de divulgação involuntária de dados confidenciais. No entanto, para amenizar ou evitar esses riscos, o pesquisador não divulgará nenhum nome ou informação semelhante, pois todos os nomes serão transformados em pseudônimos que não permitem a identificação. Todos os dados da pesquisa serão mantidos pelo pesquisador em um arquivo pessoal sem compartilhamento com outras pessoas, em uma pasta com senha no computador. Ademais, serão seguidos todos os protocolos sanitários de proteção contra a COVID-19: uso obrigatório de máscara; distanciamento social de 1,5m; uso do álcool gel; higienização de materiais utilizados na pesquisa, bem como o cuidado de manter janelas abertas e ambiente ventilado. Há também o risco de desconforto e a inibição de prestar as informações solicitadas e, nesse caso, você poderá se negar a conceder qualquer tipo de informação que causa constrangimento ou mesmo desistir da pesquisa a qualquer momento, sem a necessidade de explicar o motivo. Desse modo, diante das possíveis situações de risco aos participantes, o pesquisador buscará cumprir todas as medidas para evitar ou, pelo menos, amenizar os riscos aos participantes e estará disponível para responder a possíveis dúvidas durante todo o processo. Nesse sentido, será permitido que várias vozes sejam ditas e ouvidas, haja vista que estamos buscando o diálogo, de maneira que todos(as) os(as) participantes se sintam confortáveis para

dizer sobre o que desconhecem. Por fim, o pesquisador buscará construir um ambiente seguro e acolhedor.

Ainda, existe o risco da quebra de sigilo e confidencialidade e, por isso, os pesquisadores se comprometem a manter em sigilo a sua identidade, assim como os dados que possibilitem a sua identificação a fim de garantir o anonimato, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizará as informações somente para fins acadêmicos e científicos. Caso tenha dúvidas, você terá toda liberdade para realizar qualquer tipo de pergunta e questionamento sobre o estudo. O pesquisador também se colocará à disposição caso você queira conversar reservadamente.

Os benefícios para você estão relacionados a expressão sobre suas vivências de educando (a) e a compreensão do modo como vivencia a convivência no cotidiano escolar. Caso ocorra algum problema ou dano com você, resultante da sua participação na pesquisa, receberá todo o atendimento necessário, sem nenhum custo pessoal e garantimos indenização diante dos eventuais fatos comprovados, conexo causal com a pesquisa.

Para participar deste estudo, seu responsável legal deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, diante de eventuais danos, identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. Você tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou seu responsável legal de retirar o consentimento ou interromper sua participação, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que você é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a permissão de seu responsável legal.

Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Depois desse tempo, os mesmos serão destruídos.

Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa “RODAS DE CONVERSA COMO PROJETO PEDAGÓGICO NO ENSINO FUNDAMENTAL” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e o meu responsável legal poderá modificar sua decisão sobre minha participação, se assim o desejar. Já assinado o termo de consentimento por meu responsável legal, declaro que concordo em participar desta pesquisa. Autorizo a gravação em áudio da entrevista. Recebi uma via deste termo de assentimento e me

foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Nome do Pesquisador Responsável: Rita de Cássia de Souza  
 Endereço: Departamento de Educação - Avenida Purdue, s/n°. Campus Universitário, Viçosa,  
 Minas Gerais 36570-900  
 Telefone: (31) 3612-7500  
 Email: ritasouza@ufv.br

Mestrando: Geovane Macedo da Costa  
 Endereço: Rua Geraldo Calixto, Fátima, 31, apto 301, Viçosa, Minas Gerais 36572-148  
 Telefone: (31) 98559-6884  
 Email: geovane.costa@ufv.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos Universidade Federal de Viçosa  
 Edifício Arthur Bernardes, piso inferior Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário Cep: 36570-900 Viçosa/MG  
 Telefone: (31)3612-2316 Email: cep@ufv.br  
 www.cep.ufv.br

Cidade, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_.

---

Assinatura do Participante

---

Assinatura do Pesquisador

#### APÊNDICE E – Roteiros das entrevistas

<b>GRUPO</b>	<b>PERGUNTAS</b>
<b>COORDENADORAS E PROFESSORAS</b>	1. Nome, idade, cargo. 2. Há quanto tempo você está na escola? Há quanto tempo você está neste cargo? 3. Neste momento, comente tudo que você sabe sobre o projeto “Rodas de Conversa”: Como foi a sua participação no projeto? Participou da elaboração? Como foi? Quando foi? Você lembra o que levou à criação do projeto? Como foi o desenvolvimento? Por

	<p>quanto tempo você participou? Como foi sua experiência? Que avaliação você faz? Como foi a participação dos alunos? Na sua opinião, qual foi o resultado do projeto? Você já tinha ouvido falar desse tipo de trabalho? Você teve dificuldades? Quais? Você acha que o projeto deveria continuar? Se deve continuar, como deve ser? Deveria sofrer alguma modificação? Houve envolvimento da família? Fez alguma diferença na formação dos estudantes? Você percebeu algum tipo de resistência ao projeto por parte dos participantes? O projeto aconteceu no período do ensino remoto. Você acha que faz sentido uma continuidade no ensino presencial? Ele continua fazendo sentido agora? Por quê? Deveria ser obrigatório? Todos os professores devem estar envolvidos ou somente alguns? Os professores foram preparados para atuar no projeto? Você acha que eles tinham formação suficiente para desenvolverem as atividades? No fim das contas, como você avaliaria o projeto hoje? Você já ouviu falar desse projeto em outra instituição, alguma outra escola que desenvolve?</p> <p>4. Você quer acrescentar algo que não tenha dito ao longo da entrevista? Agradecemos sua participação e estamos à disposição para esclarecer qualquer dúvida.</p>
<b>MÃES E PAI</b>	<p>1. Nome, idade, cargo.</p> <p>2. Há quanto tempo seu(sua) filho(a) estuda na escola?</p> <p>3. Neste momento, comente tudo que você sabe sobre o projeto “Rodas de Conversa”: Como foi a participação do(a) seu(sua) filho(a) no projeto? Você se lembra de como foi informado sobre o projeto? Por quanto tempo o(a) menor participou? Como você avalia a experiência dele(a)? Que avaliação você faz do projeto? Na sua opinião, qual foi o resultado do projeto? Você já tinha ouvido falar desse tipo de projeto? Seu (sua) filho(a) teve dificuldades em participar? Quais? Você acha que o projeto deveria continuar? Se deve continuar, como deve ser? Deveria sofrer alguma modificação? Você buscou se envolver e buscar mais informações sobre o projeto? Fez alguma diferença na formação do(a) menor? O projeto aconteceu no período do ensino remoto. Você acha que faz sentido uma continuidade no ensino presencial? Ele continua fazendo sentido agora? Por quê? Deveria ser obrigatório? Você acha que todos os professores devem estar envolvidos ou somente alguns? No fim das contas, como você avaliaria o projeto hoje? Você já ouviu falar desse projeto em outra instituição, alguma outra escola que o desenvolve?</p> <p>4. Você quer acrescentar algo que não tenha dito ao longo da entrevista? Agradecemos sua participação e estamos à disposição para esclarecer qualquer dúvida.</p>
<b>ALUNOS</b>	<p>1. Nome, idade, série.</p> <p>2. Há quanto tempo você estuda nesta escola?</p> <p>3. Neste momento, comente tudo que você sabe sobre o projeto “Rodas de Conversa”: Como foi a sua participação no projeto? Por quanto tempo você participou? Como foi sua experiência? Que avaliação você faz? Como foi a participação dos outros alunos? Na sua opinião, qual foi o resultado do projeto? Você já tinha ouvido</p>

	<p>falar desse tipo de projeto? Como foi participar dele? Você já tinha ouvido falar desse tipo de projeto? Como foi participar dele? Você já tinha participado de algo parecido em sua trajetória escolar? Você teve dificuldades? Quais? Você acha que o projeto deveria continuar? Se deve continuar, como deve ser? Deveria sofrer alguma modificação? Sua família buscou se envolver no projeto? Fez alguma diferença na sua formação? Você conseguiu aprender coisas novas? Você percebeu algum tipo de resistência ao projeto por parte dos participantes? O projeto aconteceu no período do ensino remoto. Você acha que faz sentido uma continuidade no ensino presencial? Ele continua fazendo sentido agora? Por quê? Deveria ser obrigatório? Todos os professores devem estar envolvidos ou somente alguns? No fim das contas, como você avaliaria o projeto hoje? Você já ouviu falar desse projeto em outra instituição, alguma outra escola que desenvolve atividade semelhante?</p> <p>4. Você quer acrescentar algo que não tenha dito ao longo da entrevista? Agradecemos sua participação e estamos à disposição para esclarecer qualquer dúvida.</p>
--	---

#### APÊNDICE F – Discursos representativos sobre rodas de conversa como interação pessoal

<b>Nome</b>	<b>Discursos</b>
Carla	“Cada um na sua casa, sentindo falta de uma maior... é, interação, entre alunos e professores. [...] momento de conversar. [...] É natural das crianças quererem falar da vida delas, perguntar. [...] conversar com os alunos sobre temas diferentes. [...] A gente percebeu o quanto que tava sendo necessário os alunos dialogarem. [...] Um dos objetivos da roda também é isso, né? Oportunizar que todo mundo possa, à sua maneira, compartilhar. [...] Uma criança escutar a fala do outro”.
Carolina	“[...] tinha uma demanda por espaço de fala durante as aulas online. [...] Nós tivemos dentro do planejamento fazer o projeto “Rodas de Conversa” como um espaço de fala, de escuta, mas também de troca entre os professores e os alunos no horário “extra-aula. [...] Acabavam usando esse espaço de aula como espaço de conversa. Então, por isso também é que introduzimos esse projeto dentro desse horário, sempre depois do tempo, porque era facultativa também a participação. [...] a necessidade deles terem um espaço de fala, de encontro com os colegas para além das aulas. [...] possibilidade de falar, de escutar, de partilhar” [...] foi muito potente a roda como espaço de fala. [...] ela voltaria como um espaço também de troca, de angústias, de experiências, de vivências, mas como uma possibilidade de repactuação da convivência”.
Camila	“Necessidade de conversar. [...] É importantíssimo para o crescimento, para o trabalho com as relações interpessoais esse espaço maior de fala. [...] Assim também na escola, apesar de desejarmos, de oferecermos a sala de aula, a escola como um espaço de fala, muitas vezes não acontece, principalmente, no mundo em que vivemos hoje, onde a crítica, a rotulação é muito constante”.

Patrícia	“Depois, teve um momento que ele ficou mais.... Não eram mais encontros de conversas livres, eles tinham uma temática específica e tinha uma pessoa que orientava como deveria ser direcionado esse trabalho junto aos outros. [...] É um espaço importante no qual a gente podia ouvir aquelas crianças. [...] Um momento de compartilhar o que cada um estava vivendo e que cada um pudesse talvez colaborar com o outro, né?”
Priscila	“Falar das vivências dentro de suas casas, como estava sendo, é mesmo essa partilha, essa troca. [...] Era um espaço para troca, como eu já relatei... foi um espaço bem legal, de aprendizagem para todos. [...] Eu acho que o projeto deveria permanecer com pequenos grupos, até para dar uma atenção maior aos alunos”.
Pietra	“E os meninos, nossa! Eles tinham muito carinho comigo! Então, eles entravam pra roda para saber do meu bebê, como que estava... Eles faziam desenhos! [...] Eu já participei de rodas de conversa na universidade, na minha própria pesquisa de mestrado, eu trabalhava com alunos da Licenciatura em Educação do Campo. A minha pesquisa foi sobre isso. Então, eu já tinha algumas experiências com rodas de conversa, sabe? Enquanto professora de adultos também que eu já atuei na área de EJA, a gente sempre foi de fazer “rodinha”. Então, sempre tive contato e sempre gostei muito de ouvir sempre os alunos. Acho que isso é muito válido, um processo de ensino-aprendizagem. [...] Essas rodas foram fundamentais pra gente poder criar vínculos com as crianças”.
Pérola	“Nós começamos a ter esse projeto para fazer com que as crianças participassem mais das aulas online e fizessem amizade com os coleguinhas mesmo... a gente fazia uma roda de conversa entre eles a fim mesmo deles se conhecerem melhor. [...] Eu achei muito bacana, porque foi uma forma das crianças interagirem mesmo, porque a aula online era importante, era legal, mas não era lúdica. [...] Eu acho que o resultado foi exatamente esse: essa questão da gente ter conseguido fazer com que as crianças se conhecessem melhor, com que elas interagissem nesse momento em que elas estavam mais sozinhas dentro de casa. [...] Eles queriam conversar. Acho que alguns ali sentiam mesmo essa necessidade de conversa, porque outro motivo também que fez a gente levar a fazer essa rodinha foi o fato deles quererem falar muito também, contar muito caso na hora da aula e não podia, porque era muito dividido os horários da aula ali”.
Poliana	“Inclusive, assim, tivemos elogios em relação a esse projeto que foi uma coisa que fez uma interação entre as crianças, né? Pelo fato da pandemia estar todo mundo afastado. [...] É uma forma da gente conhecer os nossos alunos, porque a gente conhece os nossos alunos na sala de aula. [...] A gente tem aquela mania de sentar com eles no chão e fazer uma rodinha de conversa, pra saber aquilo que eles gostam, aquilo que não gostam, até para os colegas passarem a conhecer melhor e saber até o limite que eles possam ir, né?”
Paola	“O objetivo do projeto foi alcançado, na minha opinião, porque era conversar, fazer vínculo com as crianças. [...] Foi uma troca muito valiosa. [...] Eu não tive dificuldade em ter esse momento de troca com eles. [...] Eu acho que é muito importante até pra nós professores, porque tem momento que a gente precisa conversar”.

Paloma	“Uma mediação entre a conversa dos alunos. Os professores, a gente trabalhou mais como mediadores... E aí a gente deixava o tempo livre para eles falarem o tanto que eles quisessem, pra conversar, porque era um momento em que eles realmente precisavam disso, eles precisavam falar, entendeu? E serem ouvidos, então a gente deixava por conta deles. [...] Eu acho que o resultado que a gente teve foi uma maior interação entre as crianças”.
Pilar	“Foi um momento de bate-papo mesmo, livre, sobre o momento que eles estavam passando. [...] estavam isolados, aula online, só que aquele momento era um grupo pequeno de crianças e cada um falava na hora dele. Falavam o que estavam sentindo, né? Então, foi uma troca de experiências”.
Perla	“As crianças precisam ser ouvidas... eles precisavam desse momento de parar, ter esse contato conosco e entre eles, mas que não fosse um contato em questão de disciplina. Eles precisavam ser ouvidos! [...] Era um momento de descontração mesmo. Era um momento que a gente via que eles gostavam mesmo. [...] Eles precisavam desse momento. As crianças precisavam ser ouvidas, porque mesmo os pais estando em casa, os pais estavam muito envolvidos com a questão da pandemia, da doença, do medo... Foi muito difícil! Então, foi muito importante! A criança precisa ser ouvida em todo momento, tanto no presencial quanto no online. A gente não tem o toque, não pode abraçar, para ser ouvido, tem hora que a gente precisa só ouvir, né? Então, foi o momento pra isso”.
Rita	“Ela tinha o momento que ela era ouvida... Ela teve aquele momento todo com a professora para que ela fizesse... conversasse, tivesse aquela troca com ela. [...] Eles iam ter a oportunidade de ouvir os outros colegas e de falar com os colegas. [...] Eles acabam escutando aqueles que eles acham que não é bom pra eles, com aquele que não combina comigo”.
Rafaella	“Pra eles se abrirem com os pequenos grupos. [...] Eu vejo que a maioria conseguiu ter essa... como eu vou dizer? Abertura, de ir à frente, com os outros que estavam ouvindo. [...] Nesse momento da roda de conversa, eles tinham a possibilidade de poder estar conversando com alguém. [...] Eles estavam abertos para interagir”.
Raíssa	“É um momento em que as crianças estão entre os seus, né? Eu acho que tem aquela questão de pertencimento”.
Raquel	“É um momento pra você conversar com seus colegas sobre vários assuntos. [...] Por mais que ele tinha dificuldade de conversar, de se abrir ali, por qualquer tema que fosse, ele ficava mais ouvindo, mas depois ele achou interessante, porque era um momento pra conversar, um momento livre. [...] Era o momento que ele tinha livre pra compartilhar ideias ali com os colegas”.
Regina	“Nas rodas de conversa, eles têm a possibilidade de ouvir os semelhantes deles, relatando anseios que eles estão passando. [...] Eu acho assim que todos devem estar envolvidos no sentido de relatar problemas que estão enfrentando com a turma”.
Roberta	“Ela comentava que era roda de conversa com poucas crianças e ela chegava em casa comentando sobre essa roda de conversa, sobre o que

	falavam nessa roda de conversa. [...] Eu acho que deve continuar sim, um grupo pequeno, mas assim é a dinâmica de conversar com o outro... o olhar faz a diferença na vida do jovem. [...] Porque cada um vai estar conhecendo um ao outro: o aluno conhecer o professor e o professor conhecer o aluno. Então, é importante o envolvimento de todos”.
Raimundo	“Ele falou que era um “bate-papo”, um bate-papo não formal... Era uma conversa mesmo, uma distração”.
Rogéria	“Aquele era o momento que eles tinham pra poder contar as experiências que eles estavam vivendo, ouvir as experiências dos coleguinhas, de conhecer”.
Rosana	“Eu acho que é um momento de descontração, assim, que fugia daquela coisa do professor tá falando... Então, tinha aquele bate-papo o professor e os colegas. [...] Eu achei muito bom esse projeto e achei que tinha que ter tido mais, porque os alunos estavam precisando, tinham essa necessidade de falar. [...] É o momento que eles podiam expor outras coisas, sem ser coisa de aula, com que eles passavam a maior parte do tempo com os amigos.”
Rúbia	“Eu percebi que foi, era um momento de distração, que eles tinham vontade de contar, de falar, coisa que tava difícil, porque não tava encontrando ninguém, não podia encontrar. E eu percebia que eram momentos agradáveis, que eu via ela rindo! [...] Essa interação é muito importante, até pro relacionamento da escola, pro professor ficar mais próximo”.
Alberto	“Às vezes, dá uma vergonha de falar, mas às vezes até que é bom. [...] Ao invés de ser online essa roda, podia ser presencial, né? Aqui na escola...”
Alcides	“A gente conseguiu se comunicar. [...] A gente pôde entender melhor, ficar mais próximo tanto dos nossos colegas, quanto da nossa professora e eu acho que foi isso. [...] Acho que no momento que a gente tinha que falar mais da nossa vida pessoal era mais complicado. Dá um pouco de vergonha, mas depois com o passar das aulas a gente vai conversando e aí foi ficando mais solto”.

APÊNDICE G – Discursos representativos sobre rodas de conversa como recurso socioemocional

<b>Nome</b>	<b>Discursos</b>
Carla	<p>“A ideia veio muito disso, desse desejo de fazer com que as crianças pudessem relatar o que elas estavam sentindo naquele momento que todos nós estávamos vivendo. [...] Ouvir as crianças falarem das suas emoções, talvez não falarem”.</p> <p>“Mas acredito que ela [a psicopedagoga] tendo esse foco do trabalho dela, tendo essa oportunidade da roda de conversa, ela também consegue perceber as vivências, o que está acontecendo aqui hoje, presencialmente, naquela turma. Ela consegue comparar o que ela está vendo no grupo em relação àquilo que aquele aluno trouxe para ela no particular”.</p>
Carolina	“A gente teve um contexto com muitas experiências subjetivas, [...] pela fragilidade emocional que a própria pandemia colocara naquele

	<p>momento. [...] Se o sofrimento da criança tinha vínculo com a família, ele não tinha o espaço pra falar, porque ele estava na sala compartilhando o espaço com a mãe, com o pai. [...] O sentido que a roda foi pensada, no sentido original, no contexto em que ela foi pensada, dentro da pandemia, do isolamento físico, ela tinha uma função de levar proximidade... Está confuso pra todo mundo, né? As crianças chegaram eufóricas... E agora está havendo uma aquietação dos ânimos, elas estão deparando com sentimentos e emoções muito voltadas à tristeza, à solidão, à insegurança, a uma certo desamparo, situações de bullying, etc”.</p>
Camila	<p>“Expor sentimentos, suas dúvidas e suas preocupações [...] e como estava sendo bom lá no Ensino Fundamental, nós trouxemos a ideia também para o Ensino Médio com o foco maior nos alunos da Terceira Série do Ensino Médio, porque era o momento de uma grande ansiedade, por causa da chegada do ENEM, das incertezas, também que a pandemia de covid-19 trazia naquele momento, terminar a terceira série, um ciclo acadêmico deles ainda com a aula remota. Então, assim, diante da angústia, da ansiedade deles, também foi uma decisão, uma reflexão de trazer essa roda de conversa para o Ensino Médio”.</p> <p>“O que a palavra não diz, o que a voz não diz, o corpo fala também. Então, principalmente, sobre as ansiedades... se n[os não tivermos um espaço de fala, aí pode ser individual ou em grupo, mas em grupo eu acho que é muito bom, penso que seja muito bom, porque ele vai ver ali que os pares também têm as mesmas dificuldades que ele. [...] Mas não adianta também trabalhar só conteúdo. Precisamos trabalhar também com as emoções, com a fala dos nossos alunos”.</p>
Patrícia	<p>“Na verdade, quando surgiu o projeto, veio de uma necessidade das crianças colocarem o que elas estavam vivenciando, falar das dificuldades, das novidades, do dia a dia delas. [...] Porque acaba que na pandemia e no pós-pandemia, as crianças desenvolveram várias doenças emocionais: ansiedade, depressão... Nós profissionais, também ficamos muito fragilizados. Então, seria importante que tivesse esse lugar onde pudesse ouvir tanto os alunos como os profissionais. [...] Depois ficou um pouco mais específico, com temáticas: o que é emoção; o que é sentimento...”</p>
Priscila	<p>“A criação do projeto foi devido ao distanciamento mesmo que nós fomos percebendo nos alunos, os alunos muito carentes, chorando muito durante as nossas aulas remotas, sem o acolhimento emocional mesmo... para trazer esse aluno mais perto da gente. Então, cada roda de conversa, nós levávamos o nome de uma emoção. Partíamos do pressuposto que eles sabiam, para depois realmente nomear aquela emoção, falar realmente o que é aquela emoção. [...] A voz ativa foi dada para que eles pudessem expressar suas emoções, seus sentimentos. [...] Eu acredito que fez diferença no emocional, no psicológico deles. Nessa fase difícil, que foi para todo mundo, imagino para as crianças que estavam acostumadas a serem livres, brincar, estudar, sair. [...] Eu acho que o projeto “Rodas de de Conversa” ele vem para agregar. Ele é um trabalho que deve ser permanente. Ele deve ser linear aos conteúdos, porque os alunos agora eles têm outras necessidades. No período remoto, a necessidade era falar,</p>

	expressar suas ideias, emoções, sentimento. Agora, eles precisam lidar com outros sentimentos”.
Pietra	“Mas a gente falava da necessidade de acolher as crianças, de ouvir, sabe? De tratar mais do emocional das crianças, saber sobre os sentimentos delas, porque a gente sabe que, mesmo antes da pandemia, tinha essa necessidade. E com a pandemia, então, nossa! E assim, de extrema importância a gente conseguir ouvir mais as crianças, entender o que elas estavam sentindo e eu percebi as rodas, assim, como uma forma de acolhimento mesmo. [...] Eu acho que o resultado foi positivo para a escola. Nós conseguimos trabalhar um pouco das questões emocionais com as crianças, ouvi-las, acho que foi muito bom”.
Pérola	“Eu acho que foi obviamente por conta da pandemia, né? Desse distanciamento social entre as crianças, entre a escola e as crianças, mas eu acho o que culminou mesmo foi o fato das crianças estarem em casa e algumas famílias manifestarem essa tristeza, porque as crianças estavam diferentes também dentro de casa. [...] Teve uma aluna minha que ela tava até com início de depressão e isso ajudou muito. Muitas vezes, além dessa roda de conversa, eu ficava sozinha com ela, como se fosse uma roda de conversa mesmo só pra gente poder distraí-la. Ela tava entrando mesmo numa depressão”.
Poliana	“Nós trabalhamos as emoções com os meninos. [...] Olha, eu acho que deve continuar. Principalmente, em trabalhar as emoções. A gente percebe que tem crianças que necessitam desse momento”.
Paola	“Eu conduzi o projeto de uma forma para as crianças poderem colocar pra fora, expressarem o que elas estavam sentindo naquele momento. Eu percebi durante essas rodas que foi um momento muito importante pra elas, porque elas puderam expor os sentimentos. [...] Eles conseguiam colocar pra fora muitos sentimentos que estavam presos ali, o sentimento de estar junto com os colegas, a falta, a saudade, o cansaço de ficar em casa ali aprendendo daquela forma, de voltar pra sala, de socializar, de estar junto com a professora. [...] Eu tô percebendo uma necessidade muito grande do diálogo, da criança colocar pra fora o que está sentindo”.
Paloma	“Então, elas estavam num momento de pandemia em que a gente parou tudo e aí elas ficaram no online e isso tava prejudicando muito assim a questão emocional, essa questão de interação dos colegas. [...] Assim, a gente tava com muito aluno com muito problema de ansiedade. A gente conseguiu perceber através do projeto, sabe? Muita criança precisando demais de conversar, demais de ter ali aquele contato com a gente. [...] Porque, mesmo no presencial, eles sentem muito essa necessidade de falar, de expor ali um pouco a questão da emoção. A gente trabalhou muito, né? Com emoção, com sentimento”.
Paulina	“Foi em meio à pandemia, a gente percebendo a angústia daquelas crianças, não sabendo lidar com o que elas estavam sentindo naquele momento de ficar em casa preso. Não podia ir pra casa do amiguinho, não podia vir pra escola. Então, acredito que foi a partir dessa percepção, né? Ajudar as crianças a lidarem com esses sentimentos, a se organizarem, né, psicologicamente, é isso. [...] Elas tinham a oportunidade de falar das angústias que elas estavam vivendo: “ai, tia, tô doida pra encontrar meus amigos”. A gente percebia muito assim tristes. Era o momento que elas tinham a oportunidade de falar, de externar

	aquilo que elas estavam sentindo. [...] O que eu posso dizer, com certeza, foi assim muito válido, pela oportunidade que elas tiveram de falar, de expressar o que elas estavam sentindo. Mas, o que eu percebo de positivo é isso, da oportunidade deles falarem, deles externarem os sentimentos... O que eu avalio como mais positivo foi isso. [...] A minha aluna perdeu a mãe na época de covid e, assim, no momento daquelas rodas, ela falava, ela contava, ela tinha oportunidade de falar, de externar sobre o assunto”.
Pilar	“Então, foi bem rico, porque foi um momento que eles podiam colocar pra fora diante da situação que a gente estava vivendo, das aulas online, presos em casa”.
Perla	“Eu me lembro que, no início, quando começou, a escola propôs esse projeto foi para trabalhar aquela questão afetiva, questão que tava muito em foco na época, por causa da pandemia mesmo. [...] Por exemplo, eu tenho um aluno que tá chegando perto de mim e me pedindo abraço... Então, assim, é um momento pra ser ouvido. A dificuldade que eu percebo é a questão da gente, enquanto regente, conciliar as duas questões: as rodas de conversa e as disciplinas de sala de aula. [...] É importante para respeitar os laços, para conhecer os meninos, porque, durante a rotina do conteúdo, nem sempre a gente consegue perceber essas coisas, alguns detalhes, algumas coisas que ficam ali escondidinhas, que a gente precisa saber, porque aquilo vai afetar o conteúdo também e esse é o momento pra isso. [...] Então, assim, preparo pra isso a gente não tem, mas se a gente tiver um pouco de empatia, saber identificar quando um aluno não está bem ou que outro está triste, a gente consegue fazer”.
Rita	“[...] momento que ela podia dividir as angústias dela, que ela podia expressar o que ela estava sentindo. [...] O momento que a criança fica livre para falar os sentimentos dela, o que ela está pensando da escola quanto de casa, quanto dos sentimentos. [...] Momento para eles libertarem o que eles estavam pensando, o que eles queriam. Eu sempre vi a roda de conversa como um momento didático na escola, mas não nesse outro sentido, que não deixa de ser também um momento didático, mas no sentido emocional. [...] Eu acho que a roda de conversa ela seria mediadora de muitas angústias, conflitos e questionamentos, principalmente, na idade da minha filha de 9 anos. [...] Era ouvir a criança, era trazer mais o sentimento, porque cada roda tinha uma perspectiva. [...] Um momento que a criança pudesse falar, pudesse trocar, sentir aquilo que estava sendo proposto. [...] E na roda de conversa, a gente conseguia saber se aquela criança precisava ser mais instigada, precisava trazer mais pra falar, pra mostrar mais o sentimento”.
Rafaela	“Foi um momento onde ela pôde estar ali se abrindo, diante de situações que eram propostas. [...] Foi algo mais ou menos com esse objetivo, para que todos pudessem ter um momento de se abrirem, de falar do sentimento, daquilo que estava sentindo”.
Raíssa	“Momento assim de leveza. [...] Eu acredito que o projeto tenha sido essa força pra ela se mostrar, se manifestar, expressar coisas que ela não queria falar comigo, mas que ela ficava à vontade de falar entre os seus colegas que são da mesma idade. [...] Tem que ter um equilíbrio e esse tipo de projeto traz esse equilíbrio para as crianças, né? É um projeto

	<p>muito voltado assim, mais pra questão emocional, psicológica e a gente não tem, enquanto professor, nem todos têm essa formação”.</p>
Regina	<p>“Ele falando da experiência dele na pandemia, de estar ajudando em casa, aprendendo a mexer na cozinha, fazer receitas e como isso ajudava a acalmar outras crianças que estavam passando por ansiedade”.</p>
Raimundo	<p>“Partindo do princípio que, às vezes, a pessoa que vai fazer esse tipo de bate-papo, às vezes, não tem conhecimento e preparo, porque teria que ter a função de um psicólogo ou alguma coisa nesse sentido. [...] Eu acho que não é todo mundo que tem preparo psicológico pra esse tipo de coisa não”.</p>
Rosana	<p>“Eu acho interessante, sim, esses momentos que seja em forma de roda ou não sei alguma outra forma. Mas que eles possam colocar pra fora assim necessidades, angústias, problemas ali pontuais de sala, mas que dentro de sala não se consegue falar. [...] Eu sou muito da fala, eu acho que é sempre bom quando a gente põe pra fora as coisas e isso não só pra escola, mas ambiente de trabalho... eu saio dali e tem um espaço pra falar de outra forma, então é válido, para os alunos então nem se fala!”</p>
Rúbia	<p>“Então, foi muito importante, por causa do momento em que estavam vivendo, né? Então, foi uma forma de extravasar mesmo ali”.</p>
Ariel	<p>“Consegui aprender sobre os assuntos que a gente falava, sobre compreender mais o que eu estava sentindo e sobre muitas outras coisas também”.</p>
Adriana	<p>“Ah, tinha uma lá dos sentimentos, que eu gostava bastante, que a gente revelava nossos sentimentos”.</p>
Anselmo	<p>“O resultado foi bom, porque aí, por exemplo, teve gente que tava triste naquela hora aí ficou feliz, que a gente conversou, aí você ajudou a pessoa que tava triste”.</p>
Aláide	<p>“É, alguns faltavam, porque é... eu acho isso que eles deveriam ficar meio assim nervosos em falar o que eles estavam sentindo”.</p>
Amélia	<p>“A gente precisava de explicar o que significava os sentimentos, as palavras que as professoras falavam e falar se a gente sentia, se a gente achava que era um sentimento bom, sentimento ruim. [...] Me ajudou bastante, porque eu tava muito triste por causa da pandemia. Tava com muita saudade dos meus amigos e não tava conseguindo ver eles pessoalmente e a roda de conversa ajudou bastante, porque eu pude ter um tempo a mais com eles”.</p>
Abelardo	<p>“Acho que sim [sobre a continuidade do projeto], porque as pessoas estão bem abaladas ainda por conta das coisas que estão acontecendo”.</p>
Anita	<p>“Porque cada pessoa consegue se abrir, falar seus sentimentos”.</p>
Alberto	<p>“A roda de conversa a gente falou dos sentimentos que a gente sentia na pandemia e é isso. [...] Até que eu gostei, porque a gente falou dos sentimentos e a gente conheceu os sentimentos”.</p>
Alcides	<p>“A gente conseguiu entender como nossos colegas se sentem, estavam se sentindo no momento da covid-19. Nós estávamos isolados, todo mundo em casa e nós trabalhamos com esse assunto, né? O psicológico, as emoções, como eu citei, e como cada um tava lidando com isso. [...] Eles estavam muito presos na questão da fala, eles não se soltavam. Eu acho que é um momento de liberdade, falar o que você sente.” (Mateus, 7º ano)</p>

APÊNDICE H – Discursos representativos sobre rodas de conversa como modo de trabalhar os valores

Nome	Discursos
Carla	“Mas a gente já pensou em usar os momentos das aulas de Ensino Religioso. Claro que, tendo o acordo também desses professores, pensando que esse é o momento da aula de Ensino Religioso, um momento que já é muito trabalhado com os alunos os valores. [...] Eu acho que hoje as situações são outras, né? Assim, mais intensas em alguns sentidos, do que a gente está acostumado aqui na escola, do desrespeito ao espaço do outro, é... às vezes, o desrespeito físico mesmo, de agir com agressividade. Tem-se agressividade verbal, mas também o físico, dos conflitos que eles têm. [...] O objetivo acaba sendo o mesmo, mas acho que hoje está tudo bem mais intenso, muito também pelo que eles viveram nesse tempo de pandemia, e também por não ter uma convivência diária, alguns valores ficaram abalados talvez. Precisam ser resgatados”.
Carolina	“Pensamos no projeto a partir dos nomes das turmas. Então, no início, a gente tinha pensado em trabalhar com os nomes dos carismas da turma. Cada turma tinha um nome do carisma do Carmelo e aí as rodas de conversa também fariam em torno dos carismas, para trabalharmos os valores, mas também esse sentido de pertencimento, mas de compreensão da filosofia do colégio, para além de uma educação formal, mas uma educação formada, baseada no princípio cristão, de uma formação integral”.
Patrícia	“Depois, pontuações para trabalhar os carismas da escola”.
Poliana	“Quando a gente falava de respeito, de amor, a gente, eu pude perceber que tinha criança que tinha problema familiar que, na sala, ele nunca expôs e que, naquele momento ali, ele expôs”.
Paola	“Eu só quero reforçar mesmo, porque a gente tá vivendo um momento tão difícil, todos nós e... a empatia, o diálogo, sabe? A gente poder contar uns com os outros... A gente, graças a Deus, aqui tem esse apoio, né, pra tá conversando, sempre que a gente precisa, a gente tá conversando”.
Paulina	“Eu penso nesse sentido de ajudar as crianças a voltar, a centrar. Antes, era pra falar, agora é pra poder aquietar, não sei. Algo nesse sentido”.
Perla	“Eu acho que é sempre muito válido. É preocupar com o outro, quando a criança tá com algum problema. Porque, quando a criança tá com algum problema, a primeira coisa que vai ver é ali na aula que a gente vai perceber. [...] Então, a importância desse projeto, reconhecer uma relação além do conteúdo, que ela tá dando conta, porque qualquer problema que der em casa, vai afetar aqui no aprendizado. Então, eu acho muito importante mesmo!”
Rita	“Se na escola ele faz isso, ele consegue conviver com diferentes ideias, com diferentes questionamentos e ouve também diferentes pessoas do grupo que, até então, ele considera como sendo bom pra ele”.
Rafaela	“Roda de conversa pra minha filha foi muito marcante na vida dela”.

Raquel	“Alguma situação que a crianças, às vezes, tava passando em casa e acabava soltando ali no meio da roda; crianças que de repente a gente tava precisando trabalhar alguma coisa sobre indisciplina, algum comportamento inadequado, que a gente levava o assunto ali pra roda e fazer com que eles refletissem. [...] Ah, uma turma que tá sofrendo bullying, tá acontecendo muito bullying... Então, de repente, partir dali, a questão do respeito, né? Pegar um dia pra falar do respeito, que perpassam esse tema”.
Ariel	“Eu acho que deveria trabalhar com a gente sobre o autoconhecimento”.

APÊNDICE I – Discursos representativos sobre rodas de conversa como projeto de desenvolvimento de competências e habilidades

Nome	Discursos
Carolina	“[...] muitas vezes, a roda beneficiava uma criança que tinha timidez ou estava passando por algum processo delicado em família, tinha ali aquele momento de compartilhar com os colegas”.
Carla	“Um projeto muito positivo na sua proposta, que tem um potencial muito rico, pedagógico, psicopedagógico, um espaço de formação potente, formação continuada para professores, formação continuada para nós da equipe de coordenação. Porque, para propor a roda, é necessário também que invistamos em estudos, não só psicopedagógico, mas também de compreensão das subjetividades, dos anseios, das demandas, da atualidade, de onde tá a educação”.
Camila	“Porque os alunos passaram a assistir mais as aulas, passaram a saber ouvir mais os colegas durante a aula online, passaram a ouvir mais o professor na aula online. [...] Hoje, o mundo do trabalho ele exige muito mais que a formação acadêmica, mas a facilidade das relações. Aí ele vai aprender a se relacionar, a ouvir o outro, a respeitar o outro, a se colocar também com seu pensamento, com seu ponto de vista, de uma forma respeitosa, a partir do momento em que isso acontece na escola. Acho que nas rodas eles aprendem isso, a respeitar o outro... Acho que as rodas de conversa que aconteceram houve muito isso, o grupo se tornou mais empático com seus pares”.
Priscila	“Então, eu acho que o espaço das rodas de conversa vem pra isso. Ele agrega o conteúdo que está sendo dado em sala”.
Pietra	“Com certeza, principalmente, pra gente trabalhar isso com as crianças: o momento de falar e o momento de ouvir, que elas têm muita dificuldade em ouvir de verdade, o que o outro tem a dizer, o que o colega... “Eu somente quero falar, não quero ouvir...”. Acho que seria muito importante continuar com este trabalho sim”.
Poliana	“Só que, tendo a roda de conversa, a criança se expressa melhor, ela fica mais à vontade pra falar o que ela quer. [...] Eu tive pais que elogiaram a condução do projeto, no sentido de que eles falaram que até o relacionamento em casa entre eles melhorou”.
Paola	“Foi um momento assim pra gente poder conhecer até melhor as crianças. Então, a gente foi se preparando à medida que o projeto foi acontecendo, né? [...] A gente tem que saber ouvir, saber falar, porque a gente tá

	precisando de diálogo, a gente tá precisando de empatia, de respeito, através dessas rodas de conversa, acho que a gente pode conquistar muito isso aí... pelo menos tentar, fazer um pouquinho”.
Rita	“Criança que participava muito, criança que não. Então, a roda de conversa ela trouxe muito isso. As crianças, por exemplo, que não participavam muito no online, a gente conseguiu ouvir a criança, a gente conseguia trazer essa criança para falar. [...] Eu achei que acrescentou muito pra formação das crianças. Eles vão lembrar e vão levar pra vida”.
Rafaela	“Eu acho que foi muito bom pra ela, por ela ser tímida. [...] Como eu disse desde o início, eu falo assim, como eles se abriram, sabe? Então, assim, foi muito importante”.
Raíssa	“Eu acho que sim. Foi válido, né? E até mesmo pra essa questão de se expressar mais, né?”
Raquel	“Nos primeiros, ele ficou receoso. Depois, ele não teve receio mais. Ele mesmo entrava por si só. Já é um avanço. Só que depois, não continuou, então eu acho que de repente, se tivesse continuado, ele ia começar a falar, ele ia começar a se abrir”.
Regina	“Ele passou a ser mais expansivo, participar mais das aulas online. [...] Eu relatei isso pra ela [coordenadora pedagógica], que eu achava da importância das rodas de conversa, que ajudava a minimizar muitos problemas”.
Roberta	“Porque nós pais, eu e meu marido, percebemos com a roda de conversa, a mudança no comportamento. [...] Eu imaginei assim como foi importante, porque hoje a criança, o adolescente tem essa dificuldade de conviver um com o outro”.
Rogéria	“Eu acho que foi muito importante para o desenvolvimento dele... puderam assim conversar mais, autonomia pra poder tá falando”.
Rúbia	“Principalmente, pelo fato da timidez, porque a criança tímida, ela fica caladinha, não fala. Mas nesse momento, como são poucas pessoas, eu acho que ela tende a se abrir mais, a ter menos vergonha e ficar mais à vontade”.
Ariel	“Eu consegui ser mais aberta e fiz mais amizades”; “Só no início quando eu ficava com vergonha de falar... Mas aí depois eu fui me soltando e conseguir falar mais”.
Abelardo	“Ah, o horário, a questão sobre o tempo e também sobre os temas, divulgar os temas, conversar sobre as pessoas”.
Anita	“Aprendi a respeitar mais o próximo, a conviver”.
Alberto	“A gente aprendeu coisas novas, aprendeu a ter um sentimento bom, revelar os sentimentos que tá sentindo... Eu achei boa a roda de conversa”.
Alcides	“Eu acho que os assuntos atuais. A guerra na Ucrânia, eu achei um assunto importante da gente saber o que tá se passando no mundo. Das eleições, política que é importante pra nossa formação, pro nosso desenvolvimento... e são essas questões.