



## **A RODA DE CONVERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DE SEUS ASPECTOS FORMATIVOS**

Marcia Bertoncelli<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este trabalho apresenta resultados de pesquisa realizada em 2015, sobre a Roda de Conversa com um grupo de crianças de três a cinco anos, em três instituições públicas de Educação Infantil do município de Francisco Beltrão, PR. Foca na análise das interações verbais produzidas nas Rodas de Conversas e nos princípios dialógicos e polifônicos dessa prática. Com dados obtidos por observações e audiogravações, estabelece reflexões sobre as possibilidades de expressão da criança e sobre o modo como as vozes infantis se situam no processo educativo. A análise, com base na perspectiva dialógica da linguagem e histórico-cultural do desenvolvimento humano, destaca a importância de se ouvir a criança, para desenvolver sua expressão linguística, como condição social para humanização. Os resultados apontam a potencialidade formativa da Roda de Conversa como espaço que promove o diálogo, valoriza a singularidade infantil, convoca o diálogo entre o saber cotidiano e o saber científico, permite a construção de valores, de saberes culturais e a democratização do saber.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Interação verbal. Rodas de Conversa. Formação de Professores.

## **TALK WHEEL IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: ANALYSIS OF ITS FORMATIVE ASPECTS**

**ABSTRACT:** This work presents master's research results carried out in 2015 on the Conversation Wheel with a group of children from three to five years in three public institutions of Early Childhood Education in the municipality of Francisco Beltrão, PR. Its focus is on the analysis of verbal interactions produced in Conversations Wheels and dialogic and polyphonic principles of this practice. With data from observations and audio recordings of Conversation Wheels, it sets thoughts on the child's possibilities of expression and on the way children's voices are in the educational process. The analysis, based on dialogical perspective of language and historic-cultural human development, highlights the importance of hearing the children to develop their linguistic expression, as social conditions for humanization. The results show the potential formative Conversation Wheel a space that promotes dialogue, values the children's uniqueness, calls the dialogue between everyday knowledge and scientific knowledge, allows the construction of values, cultural knowledge and the democratization of knowledge.

**Keywords:** Childhood education. Verbal interaction. Talk wheels. Teacher training.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação. Docente de Educação Infantil, Secretaria Municipal de Educação de Francisco Beltrão, PR. [marciabertoncelli@hotmail.com](mailto:marciabertoncelli@hotmail.com)



## **Introdução**

Neste artigo, apresentamos resultados de pesquisa que teve o objetivo de analisar os aspectos formativos das práticas educativas com a linguagem verbal, na Roda de Conversa da Educação Infantil (EI). Fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural, de Vigotski (2009) e dialógica da linguagem, de Bakhtin (2006), que entendem o sujeito como fruto das relações culturais e históricas produzidas pela humanidade, e que, por meio da linguagem, o homem tem condições de se apropriar do acervo cultural produzido em toda história, pelas gerações precedentes. Essas perspectivas fundamentam-se na filosofia marxista, que reflete sobre a materialidade da existência e as condições de exploração sofridas historicamente pela classe trabalhadora e menos favorecida em termos socioculturais e econômicos.

A escola pública e, no caso desta discussão, a instituição de educação infantil, tem um compromisso social com esta classe, na medida em que pode possibilitar o acesso ao conhecimento e impulsionar o processo de emancipação. Embora saibamos que a escola, sozinha, não pode transformar a sociedade e mudar as condições de exploração, atribuímos-lhe um importante papel para munir os sujeitos de conhecimentos que lhes permitam lutar em condições de igualdade pela alteração das condições de existência. Assim, estabelecemos reflexões sobre as possibilidades de expressão da criança e sobre o modo como as vozes infantis se situam no processo educativo, durante a realização das Rodas de Conversa (RC). Ressaltamos o conceito basilar de interação verbal, corolário da linguagem, pelo qual se dão as apropriações culturais, como condição de formação da consciência e humanização. Trata-se de conceito fundamental para a EI, vinculado à importância de se ouvir a criança, para desenvolver sua expressão linguística e contribuir à constituição de sua consciência e identidade.

Focalizamos a EI, porque corresponde a período de intenso desenvolvimento da linguagem da criança e de apropriação de conhecimentos sobre o mundo, portanto, momento privilegiado à promoção de práticas desencadeadoras de apropriações culturais e aprendizagens.

Organizamos o texto em três seções, iniciando com uma apresentação da relação entre linguagem e desenvolvimento, na perspectiva histórico-cultural, de base marxista. Na segunda, evidenciamos a RC como elemento da organização didática e metodológica, como



forma de subsidiar um trabalho com a linguagem oral e valorizar a produção infantil e analisamos o modo como as interações verbais produzidas nas RC permitem um diálogo aberto que pode valorizar a singularidade infantil. Na terceira seção, analisamos excertos de RC, para a identificação de aspectos formativos que a compõem e que são sintetizados nas considerações finais, evidenciando suas potencialidades como espaço discursivo formativo no âmbito da EI.

### **1. A linguagem no processo de humanização**

Iniciamos nossa discussão, dialogando com Marx e Engels, para quem:

A linguagem é tão antiga quanto a consciência - a linguagem é a consciência real, prática que existe para os outros homens, e, portanto, existe para mim mesmo e, exatamente como a consciência, a linguagem só aparece com a carência, com a necessidade de intercâmbios com os outros homens [...] **A consciência é, portanto, de início, um produto social e o será enquanto existirem homens** (MARX; ENGELS, 1998, p.24-25, grifo nosso).

Ou seja, linguagem e consciência são elementos intrinsecamente relacionados e constitutivos do humano. O materialismo histórico considera a linguagem e o trabalho como constituidores da transformação histórica do homem em sujeito social, diferenciado do animal. Pelo trabalho, ele modifica a natureza, de acordo com suas necessidades, em razão das quais, para estabelecer vínculos sociais, desenvolve a linguagem.

Nessa perspectiva, Bakhtin ressalta a relação, também constitutiva, entre linguagem humana e organização social, quando afirma que:

[...] não basta colocar face a face dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se. A consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social (BAKHTIN, 2006, p. 33).

No desenvolvimento filogenético, a espécie humana utiliza instrumentos para modificar a natureza, pelo processo de trabalho e modifica-se a si mesma, constituindo-se. Vigostki (2009) refere-se ao desenvolvimento ontogenético afirmando que, ao apropriar-se



da linguagem, a criança modifica-se e se humaniza. Para o autor, a criança, antes de dominar o sistema de signos, tem uma linguagem prática e, portanto, não realiza o processo de idealização, que significa operar com elementos ausentes ao seu campo visual. Quando se apropria da linguagem, seu pensamento deixa de ser prático, torna-se pensamento verbalizado, e ela passa a dominar um sistema de signos que interfere nas suas ações que passam a ser planejadas por uma função psíquica.

Para Luria (1986) e Vigotski (2009), a palavra “substitui” idealmente o objeto e tem as funções de conceptualização e de generalização, com que desencadeia atividades de análise e o “introduz em um sistema de complexos enlaces e relações” (LURIA, 1986, p. 36). Além disso, “executa um trabalho automático de análise do objeto que passa despercebido para o sujeito, transmitindo-lhe a experiência das gerações anteriores, experiência acumulada na história da sociedade” (LURIA, 1986, p. 37).

Nessa mesma linha de pensamento, mas ampliando a perspectiva de Vigotski, as contribuições de Bakhtin reafirmam as dimensões de constituição social e do caráter de mediação semiótica dos signos na constituição da consciência. Para ele, a atividade mental somente existe mediante sua expressão pelos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais e, se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada (BAKHTIN, 2006, p.32).

Bakhtin (2006) salienta a interação verbal dos interlocutores como eixo norteador do desenvolvimento linguístico, pois a expressão é produto desta interação, é de natureza sociológica e ocorre por meio do diálogo. A expressão da criança e tudo que significa é haurida no social e reconstruída no plano individual, por isso, o conteúdo ideológico está sempre presente no discurso de qualquer categoria expressiva, em todas as situações sociais, pois “o signo e a situação social estão indissolúvelmente ligados. [...] todo signo é ideológico.” (BAKHTIN, 2006, p. 17).

Historicamente, porém, a questão linguística na infância foi trabalhada numa perspectiva normativa, com o intuito ensinar à criança a língua padrão e sem se preocupar com a expressão. Segundo Faraco, citado por Alessi (2011), o normativismo é uma corrente introduzida no Brasil no século XIV e que tem a concepção de língua como uma divisão cristalizada entre certo e errado, como uma categoria pronta, fixa, externa aos sujeitos, que devem aceitá-la de maneira passiva.



Britto (2003) aponta para se pensar na linguagem verbal como instrumento de poder da classe dominante, e, no modo como esta classe, que detém a língua padrão e a utiliza para perpetuar sua ideologia, impõe-na como a única correta, desprezando os sujeitos que não têm acesso a ela.

Dessa forma, entendemos que a escola deva caminhar pela perspectiva dialógica interlocutiva da linguagem, assumindo, desde a infância, a enunciação polifônica, apontada por Bakhtin (2006) e Bezerra (2005) como a interação de vozes no discurso. Vozes que podem se encontrar ou se entrecostar, porque têm liberdade para manifestar seus pontos de vista e perspectivas diferentes. Ou seja, trata-se de, em primeiro lugar, ouvir e aceitar o enunciado da criança, depois, entendê-lo como algo completo, mas inacabado, aberto a novas interpretações e aprendizagens, um enunciado que se liga aos outros da interação, pela dimensão da significação; trata-se de inserir o dialogismo na relação educativa, tomando-o como instância relacionada à significação nas interações.

Com esses referenciais, Bakhtin propõe uma nova perspectiva de linguagem, pautada na filosofia marxista em que a doutrina de base é a enunciação como realidade da linguagem e como estrutura sócio-ideológica, que tem um legado histórico e carrega conteúdos e valores plasmados de laivos ideológicos, na evolução linguística e na interlocução humana. Por isso, não pode ser vista de maneira individual, mas, exclusivamente sociológica. É essa dimensão social, dialógica e polifônica da linguagem que precisa perpassar as práticas languageiras da educação das crianças.

## **2. As interações verbais movimentam a Roda: dialogismo e polifonia**

A RC tem sido compreendida, no contexto escolar, como um espaço de exercício democrático, que privilegia o estabelecimento de diálogos, debates e troca de ideias. Na atualidade, especialmente na EI, essa atividade constitui-se como elemento frequente da organização didática e metodológica, como forma de subsidiar um trabalho com a linguagem oral e valorizar a produção infantil.

Na EI, a RC torna-se reconhecida como importante instrumento que propicia a interação entre os sujeitos, que se constituem pela linguagem. O Referencial Curricular



Nacional para Educação Infantil (RCNEI) concebe-a como:

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

A RC prevê um processo de comunicação interativa, logo, o dialogismo permeia toda configuração de sua prática. Dialogismo que é constitutivo dos sujeitos, a partir das relações que estabelecem entre si, pela palavra e seus significados, mediante as interações verbais. Como afirma Bakhtin (2006, p.115),

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

A criança se vê e se reconhece através do outro, constitui-se na alteridade, embora cada sujeito seja um ser único, infinito, inacabado (BEZERRA, 2005). A respeito dessa constituição alteritária, Bezerra aponta que,

Por sua natureza, o “eu” não pode ser solitário, um “eu” sozinho, pois só pode ter vida real em um universo povoado por uma multiplicidade de sujeitos interdependentes. Eu me projeto no outro que também se projeta em mim, nossa comunicação dialógica requer que meu reflexo se projete nele e o dele em mim, que afirmemos um para o outro a existência de duas multiplicidades de infinitos que convivem e dialogam em pé de igualdade (BEZERRA, 2005, p. 194).

Nesse processo interativo dialógico, a polifonia apresenta-se como uma relação de reciprocidade de ideias, em que emergem múltiplas vozes da vida social, cultural e ideológica (BEZERRA, 2005) que interagem na formação dos sujeitos. A RC, nesse contexto provoca



um *ativismo dialógico*, no sentido de conduzir a responsividade, assim explicada por Bezerra:

O autor é profundamente *ativo*, mas seu ativismo tem um caráter *dialógico* especial, está diretamente vinculado “à *consciência ativa e isônoma do outro*”, a um ativismo que interroga, provoca, responde, concorda, discorda, enfim, um ativismo que estabelece uma relação dialógica entre a consciência criadora e a consciência recriada, e esta participa do diálogo com plenos direitos à interlocução com outras vozes (BEZERRA, 2005, p. 199, grifos do autor).

O sujeito expõe uma visão singular, mas que, ao mesmo tempo, é contornada por diversos olhares que circulam no movimento interativo. Nas RC, as falas das crianças retratam vivências e concepções, ou seja, são fruto das relações sociais.

Com esses fundamentos, buscamos evidenciar, pela análise dos dados produzidos na pesquisa, as gravações das RC, quais as condições e possibilidades que a criança tem para se expressar, e em que medida são valorizadas suas falas e participações nas experiências educativas. A pesquisa aqui em foco foi realizada com um grupo de crianças de três a cinco anos, em turmas do Maternal-II, pré-I e pré-II, na Cidade Norte do Município de Francisco Beltrão, PR, em dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS)<sup>2</sup> e em uma escola de ensino fundamental, na turma de pré-escola<sup>3</sup>. São escolas que atendem a crianças cujas famílias, da classe trabalhadora, têm baixas condições econômicas e trabalham, principalmente, na indústria e no comércio.

A metodologia constituiu-se por observação e gravação de áudio das RC, durante um ano, para posterior análise sobre como ocorre o movimento das vozes infantis nos momentos de diálogo, no espaço educativo, e de suas possibilidades para a formação, como instrumento de humanização da infância. As professoras também responderam a questionário sobre o significado da RC e sua organização.

Para análise, selecionamos excertos de dez RC que são representativas do processo didático que ocorre no cotidiano das instituições de EI. Cada uma será indicada por um número, conforme a ordem das gravações durante a pesquisa. Apresentaremos um excerto significativo dos diálogos proferidos, seguidos de sua análise. As crianças sujeitos da pesquisa

---

<sup>2</sup> Instituições da Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão que atendem a crianças de zero a quatro anos, na modalidade creche e pré-escola.

<sup>3</sup> Modalidade da Educação Infantil, ofertada para crianças de quatro a cinco anos de idade e que, no Município de FB, acontece nas dependências das escolas de Ensino Fundamental.



serão indicadas, nos diálogos, por uma letra correspondente às iniciais de seus nomes, e as professoras participantes, pela letra P.

Assim, na RC-15, a professora organiza a conversa sobre o final de semana, mas um aluno a interrompe, desejando falar:

*PI\_\_ A nossa Roda de Conversa hoje, hoje, como é segunda-feira, é o primeiro dia da semana que vocês estão vindo pra creche, então, vocês ficaram sábado e domingo em casa, agora cada um vai falar o que fez no final de semana. Se foi passear, do que brincô<sup>4</sup>, o que que fez.*

*JP\_\_ Profe, profe eu quero falar eu quero contar uma coisa.*

*JP\_\_ Profe, profe...*

*PI\_\_ O que cada um fez...*

*JP\_\_ Profe, eu quero falar.*

*PI\_\_ Sim, a gente vai fazer a nossa Roda de Conversa, quando chegar a sua vez daí você fala, tá bom, JP?*

*PI\_\_ Vamos falar bem alto, para os coleguinhas poderem ouvir.*

Nesse excerto, a criança JP pede para falar, mas lhe é solicitado que espere sua vez, o que permite observar elementos da organização didática da RC e suas interações. Elas são organizadas em círculos, de forma que as professoras orientam as crianças a seguirem a sequência de seus lugares, para falarem, a fim de evitar tumultos. É certo que existem singularidades nas formas como as crianças recebem as perguntas e as põem em diálogo com seus significados e experiências para comporem uma resposta. Também, está clara a necessidade de uma organização das interações e do ambiente para a professora poder tratar do propósito educativo planejado para o momento da RC, afinal, a escola é um contexto intencional de ensino e aprendizagem. No exemplo, cabe uma reflexão sobre como será a constituição do discurso da criança, ao ter de esperar sua vez para falar, e, ainda, tendo o acréscimo e o confronto das outras falas que a antecedem. Há que se considerar, na perspectiva bakhtiniana, que a incorporação das diferentes vozes das falas de cada uma é elemento formativo a cada criança, no encontro e no confronto social.

Uma organização que previsse a possibilidade de abertura para a criança falar, também, fora da “sua vez” na sequência, permitiria que aspectos considerados importantes por elas viessem à interação e possibilitassem o diálogo efetivo, a emersão e o intercâmbio das vozes. Na contradição, movimentar-se em meio a uma tensão entre a ordem e a organização dos comportamentos necessários à relação com o conhecimento, no contexto

---

<sup>4</sup> Dado o objeto da pesquisa, as falas são reproduzidas do modo como foram proferidas.



escolar, considerando a intencionalidade da EI, e a receptividade aos discursos das crianças, com suas singularidades – eis o movimento dialógico que envolve a RC e solicita o conhecimento do professor, para realmente tornar educativo o momento.

Nessa mesma RC, JP aguarda para se expressar, mas podemos observar que foi interrompido outra vez. Apesar disso, a criança, persiste para concluir sua fala:

*PI\_\_E o JP, o que que o JP fez o final de semana?*

*JP\_\_Eu brinquei de Transformes<sup>5</sup>.*

*PI\_\_Foi onde?*

*JP\_\_Eu brinquei com a pista do Transformes, daí, a minha mãe deixou o calendário lá na minha vó, lá em casa pra fazer um X, pra nós dormi de noite.*

*PI\_\_E a ....*

*JP\_\_Daí, daí, daí, o Papai Noel vai deixar, só se comportá depois.*

*PI\_\_E a GL, que que você fez, GL?*

Queremos destacar, nesse excerto, o dialogismo presente na fala de JP, dialogismo que não se restringe ao ato de falar, mas envolve todo o contexto extraverbal, as interpretações singulares que levaram o sujeito a produzir tal enunciado. Talvez o calendário citado por JP tivesse um valor muito grande para ele, para poder controlar os dias restantes até o tão esperado natal. Contudo, sua fala não foi explorada, nem questionada. Talvez as outras crianças nem soubessem a finalidade de um calendário, o que poderia ser discutido e problematizado durante o diálogo. Seu discurso ainda apresenta o movimento polifônico, ao trazer a voz de quem lhe ensinou que “o Papai Noel vai deixar [presente], só se comportá depois”.

### **3. A Roda de conversa e a constituição da criança no processo educativo**

A RC se apresenta como um excelente recurso educativo, com a polifonia e o dialogismo que podem habitá-la, nas interações verbais com que se movimenta. Na continuidade, focamo-nos no modo como as interações dialógicas entram na Roda e a movimentam, apresentando excertos das interações verbais educativas promovidas pelas professoras com as crianças.

---

<sup>5</sup> São bonecos que se transformam em carrinhos (brinquedos).



No excerto da RC-20, a professora tenta problematizar a *moral da história* lida por ela (A menina das Borboletas) para que as crianças compreendessem a importância de cuidar das plantas:

*P\_\_\_ Gostaram da historinha.*

*Crianças\_\_\_ Sim.*

*RN\_\_\_ Eu gostei muito.*

*P\_\_\_ Se a gente cuidar, ela cresce e vem mais. Mas agora, e se a menininha desistisse de plantar a florzinha, ia ter bastante florzinhas lindas?*

*Crianças\_\_\_ Não.*

*P\_\_\_ Porque ele podia ter desistido, não podia? De tanto ter gente passado por cima, e o cachorrinho fez xixi (risos), mas ela gostava das flores, ela resolveu cuidar, chegou até dormir lá, né? Olha que lindo que ficou o jardim.*

*P\_\_\_ É essa a história da nossa aula de hoje.*

Como podemos observar, as respostas das crianças ficam reduzidas a “sim” ou “não”. Somente uma acrescenta que gostou muito. Não incentivadas a falar, o diálogo com as crianças fica restrito a um jogo de perguntas e respostas, a história é comentada somente pela professora, para saber se as crianças gostaram. Ou seja, para as crianças, não houve oportunidade de réplicas, por seus discursos, que evidenciassem um posicionamento, para além do emotivo, que fosse crítico, que contivesse suas opiniões. Por exemplo, poderiam dizer por que gostaram ou não.

Há um consenso, entre as professoras, quando afirmam que as crianças gostam da RC. Alguns fatores, no entanto, interferem na participação, como a timidez, pois algumas sentem maior receio no momento da fala. O conteúdo temático abordado também interfere, segundo as professoras. Elas acrescentam que a definição do tema pode estimular a criança a falar, principalmente, quando o assunto está relacionado ao seu contexto. A professora do pré-II, afirma que o “gosto” pela RC é ocasionado pelo fato de essa prática “possibilitar que as crianças exponham seus conhecimentos”. Elas buscam alguns mecanismos para que os mais retraídos participem, como, por exemplo, fazer perguntas, falar sobre assuntos atrativos ou organizar momentos mais livres e espontâneos. Como nem sempre funcionam, não “forçam” para que falem.

Entendemos que a participação da criança, mesmo sem falar, é elemento formativo, pois, de acordo com Bakhtin (1997), o próprio ato da compreensão já é dialógico e resulta em uma atitude de responsividade, que pode ou não, ocorrer de forma imediata. Ou seja, a criança pode não se expressar verbalmente, mas isso não significa que não tenha constituído suas



respostas às interações.

Todos os aspectos levantados são de grande relevância para identificarmos a RC como um momento de aprendizagem, um espaço dialógico, que possibilita que as crianças possam expressar-se, aprender, conhecer a visão de mundo do outro e constituir-se enquanto sujeito. Para Moretto (2014), possibilitar momentos de conversa com a criança implica acreditar que ela se constrói na interação social, por isso, dar a palavra à criança implica dialogar com ela. De acordo com Bakhtin,

O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a *posição do locutor*, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma *posição responsiva* (BAKHTIN,1997, p.295).

A RC é um momento para que o professor conheça a “criança”, reconheça seu universo e as especificidades do diálogo na primeira infância. A partir de alguns excertos das RC, buscamos analisar quais as oportunidades oferecidas à criança para que ela se expresse, e de que forma ocorre o reconhecimento da fala infantil no processo de ensino e aprendizagem.

Na RC-19, a seguir, a professora da pré-II inicia a história<sup>6</sup>, pedindo que as crianças identifiquem os elementos da capa do livro.

P\_\_ Para iniciar a aula de hoje, vamos ler a história “O jardim de Ceci”.

P\_\_ O que tem na capa?

IS\_\_ Capa.

IG\_\_ Um beija-flor.

RN\_\_ Passarinho, um passarinho e um gato.

P\_\_ Quem será que é a Ceci?

AN\_\_ A gata.

P\_\_ A gatinha, muito bem.

P\_\_ Que cor que é o beija-flor?

Crianças\_\_ Azul.

RN\_\_ Azul escuro.

PM\_\_ E o gato é rosa.

As respostas das crianças, de forma correspondente com as perguntas, remetem-se à identificação das imagens, realizando o que lhes foi proposto – a descrição do que veem na capa do livro. A atividade lhes exige dar apenas respostas únicas e já supostas, sem recurso

---

<sup>6</sup>PINTO, Gerussa P. **Jardim de Ceci**. Belo Horizonte: Fapi LTDA.



a questionamentos que pudessem despertar a curiosidade para imaginar, problematizar ou criar. O diálogo polifônico requer mais que respostas previsíveis, requer a inclusão das vozes dos sujeitos, para além da reprodução improfícua à problematização do conteúdo. É indispensável que as crianças possam contribuir com o que pensam, o que sentem, com o que sabem sobre o assunto proposto, o que a escola pode conseguir, se assumir o compromisso de formar um sujeito com uma responsividade ativa, pois as “vozes infantis”, repletas de criatividade e autenticidade, somente emergem no diálogo concreto e vivo.

No trecho a seguir, da RC-15, turma do pré-II, numa segunda-feira, a professora propõe o diálogo sobre o que cada criança fez no final de semana.

*P2\_\_E a AN?*

*AN\_\_ Desci lá na minha vó e tava jogando bola na rua, e daí veio o tio com dois gatinhos. E um dia foram as crianças lá, e lá tinha um porco, um porco e uma porca, eles eram bem mansinhos, e o porco tinha leitãozinhos, e a porca tinha leitãozinhos, mas tinha outro porco que não tinha leitãozinhos. E um dia eu fui na Sil e tirei leite de um ternerinho, tinha boi lá e ele arranco o casco do pé e saiu sangue, e eu fui fazendo assim (fazendo sinal que está abanando) para espantá os bichos, e daí, eu fui lá, e tinha uma cerca, e eu queria espantá os bicho, daí tinha uma cerca, daí tinha uma cerca, daí tinha uma cerca, e tinha coelho filhote e daí fui na minha vó e vi dois cachorrinhos filhotes e daí ontem, hoje, amanhã eu fui lá na minha vó, por isso eu não vim na creche, porque amanhã era sábado, e eu fui na minha vó, daí, daí, eu cheguei em casa, e a mãe lavou o Theo, e ele fugiu duas vezes, daí a mãe amarrou.*

*P2\_\_ NL, o que que você fez no final de semana, nós estamos conversando do final de semana, NL, o que que você fez? (NL chegou atrasada, por isso a professora explica novamente sobre o tema da conversa).*

*NL\_\_ Não me lembro.*

*P2\_\_ Não lembra? Não brincô?*

*NL\_\_ Fui em um aniversário.*

*P2\_\_ Muito bem, muito legal final de semana de vocês.*

Nessa RC, percebemos como AN relata sua experiência. Ela se utiliza da linguagem para relembrar de fatos que, para ela, foram marcantes; também expressa seu gosto por animais e como está constituindo suas noções de temporalidade. Promover a interação requer estabelecer vínculos entre as falas das crianças, impulsionar debates, estimular o exercício da contrapalavra. AN fala muitas coisas, talvez porque esse seja um dos poucos momentos que tem para contar a todos sua experiência, então decide passar muitas informações. A RC possibilita a abertura dos sujeitos, o que ocorrerá se a professora, como mediadora do diálogo, explorar as respostas das crianças, para que se estabeleçam vínculos entre as falas, para que as crianças conversem entre si e possam se constituir na interação com o outro, a partir do outro.



Para refletir sobre essa situação, temos de pensar em dois elementos. Primeiro, que toda interação verbal, de todo e qualquer tipo, é dialógica, põe sentidos em movimento, entre os sujeitos, inclusive aqueles sentidos decorrentes do extra verbal; segundo, que as crianças participantes da RC em análise estão em fase de aprendizado e desenvolvimento da linguagem e, por ela, de apropriações de conteúdos culturais, ao mesmo tempo que estão em processo de socialização, pelos conteúdos culturais que haurem nas relações constituídas em seu universo. Se as interações verbais dessas relações forem superficiais, carentes de possibilidades de aprofundamento, de remissão aos conhecimentos das crianças, de permissão ao pensamento analítico, o uso que essas crianças aprenderão a fazer da e pela linguagem verbal conterà as marcas dessas interações. Trata-se, pois, de uma questão a ser seriamente analisada nas atividades da EI.

Para isso, há de considerar o princípio de Bakhtin de que “[...] a interação verbal constitui [...] a realidade fundamental da língua”, e, somente “quando penetram na corrente da interação verbal” é que a consciência dos sujeitos “desperta e começa a operar” (BAKHTIN, 2006, p. 106; 125).

Em outra RC (RC-18), a professora do pré-II trabalhava com o conteúdo plantas e pediu que as crianças trouxessem um desenho sobre plantas que havia próximo a suas residências, para, posteriormente, falarem sobre ele.

*P\_\_ Hoje, a nossa Roda é sobre o desenho que vocês fizeram sobre o que vocês viram em casa, que árvore que vocês viram lá no quintal ou no vizinho, quais eram?*

*P\_\_ Vamos lá, então, começamos assim, vamos começar por aqui.*

*JO\_\_ Profe, eu não trouxe hoje.*

*P\_\_ Não tem problema.*

*P\_\_ GB, pode mostrar o seu e explicar o que que é. O que que é GB?*

*GB\_\_ Duas árvores gêmeas.*

*P\_\_ Duas árvores gêmeas, e do que que é essa árvore? Ela dá frutas?*

*GB\_\_ Só da flor.*

*P\_\_ Só flor? E dá bastante flor, GB?*

*GB\_\_ Sim.*

*P\_\_ É. E a cor da flor?*

*GB\_\_ Cor de uva.*

*P\_\_ Cor de uva. E você não pediu para a mãe, para o pai se dá fruta?*

*GB\_\_ Eu pedi, mas ele disse que não, mas têm insetos naquela árvore.*

*P\_\_ E o RN, o que que o RN desenhou?*

*RN\_\_ Uma árvore, eu e a minha família e as luz do poste, e eu e a minha casa e as flores e a grama, tem o arco-íris, as nuvens, o sol, a minha família, a minha casa e a grama e as flores.*

*P\_\_ Desenhou tudo isso além da árvore, e de quem que é a árvore?*



*RN\_\_ Da minha família.*

*P\_\_ E o que que tem a árvore?*

*RN\_\_ Fruta.*

*P\_\_ E que fruta que é?*

*RN\_\_ Laranja.*

*P\_\_ Legal.*

*P\_\_ KA, e a sua árvore?*

*KA\_\_ Lá em casa tem duas árvores.*

*P\_\_ Duas. Que árvores são essas?*

*KA\_\_ Não sei.*

*P\_\_ Não sabe.*

*KA\_\_ Eu só sei que não dá flor nem fruta.*

*P\_\_ Nem flor, nem fruta. Então, é uma árvore de sombra. Não dá flor, nem fruta. Então tá KA, é isso aí.*

*P\_\_ E a AN?*

*AN\_\_ Tem outras árvores, tem várias árvores.*

*P\_\_ E que árvores são essas?*

*AN\_\_ Sombra, ela tá crescendo as folhas.*

Essa RC possibilitou que as crianças buscassem elementos de sua realidade (conhecimento espontâneo) para dialogar com o conhecimento escolar (conhecimento científico). A professora conseguiu envolver algumas categorias sobre as temáticas de plantas, como as espécies que dão frutas ou flores, propondo que a criança relatasse sobre o que já conhecia. Nesse caso, a interação vem acompanhada de conhecimento, e a escola cumpre seu papel educativo.

Na mesma RC, a criança NC acrescenta:

*P\_\_ E a NC?*

*NC\_\_ Eu desenhei uma árvore que dá flores, mas ela não deu porque, porque ela não nasceu as florzinha. E daí, tem uma amiga minha que tava de aniversário, e eu emprestei a minha casa que nós ia fazer a festinha de aniversário lá, e também tinha bandeira e bastante balão lá dentro.*

*P\_\_ Agora o IG, que árvore que o IG desenhou?*

NC responde a proposta de falar sobre o que desenhou e, na sequência, relata um fato que não tem relação com a temática apresentada. Talvez ela buscasse, nessa ruptura, uma forma de expressar o que gostaria de falar anteriormente; possivelmente, também uma das poucas possibilidades de contar sua experiência, o que demonstra o caráter formativo da expressão linguística da criança, desde que sua fala seja considerada.

O trecho a seguir é produto de uma conversa sobre o passeio que as crianças fizeram ao viveiro florestal do bairro (RC-11, pré-I).



P2\_\_Fala GL, o que você mais gostou do passeio.  
GL\_\_ Peixe.  
P2\_\_AN.  
AN\_\_ Da árvore grande.  
P2\_\_Que mais?  
AN\_\_ Eu gostei daquele negócio que o sapo vai em em cima.  
P2\_\_AD o que você mais gostou lá no passeio.  
AD\_\_ Do papai.  
P2\_\_Que mais?  
AD\_\_ (fica em silêncio).  
P2\_\_GL  
GL\_\_ Eu gostei do rio.  
P2\_\_GU.  
GU\_\_ Do rio.  
HR\_\_Eu vi um rio desse tamanho e um tubarão.  
P2\_\_LC fala o que você mais gostou do nosso passeio.  
LC\_\_ Eu gostei de tudo.

O excerto evidencia a possibilidade de a RC atuar na imaginação da criança, pelas relações que podem estabelecer entre o real e a sua criatividade. Quando a criança GU fala sobre o rio, possivelmente se referia a um lago, e sua imaginação também compara o peixe a um tubarão. A RC sobre o natal ocorreu em duas turmas (maternal-II e pré-I). Observemos como ocorre no maternal-II, a RC-06:

P2\_\_VT o que que é o natal?  
VT\_\_É o papai Noel.  
P2\_\_E mais o quê?  
VT\_\_Ele traz presente.  
P2\_\_Pra quem?  
VT\_\_Para as crianças no natal.  
P2\_\_E para a SF, o que é o natal?  
Fica com silêncio.  
CA\_\_ Eu vou ganhar a roupa do Batmam.  
EM\_\_E eu vou ganhar a roupa do Homem Aranha.  
VC\_\_E eu ganhar o skate do Homem Aranha, de rodinha para mim.  
LC\_\_O Papai Noel vai me dar um presente dos aviões.  
P2\_\_Essa conversa virou muito em ganhar, eu acho que vocês vão ter que conversar com outras pessoas para saber mais sobre o natal.  
P2\_\_Vamos combinar assim, SM, hoje, em casa, quando vocês tiverem tempo para sentar com os pais, vocês vão perguntar que é o natal para eles? Como que o natal na casa e na família de vocês. Daí, amanhã, a gente faz outra roda de conversa, e daí vocês vão relatar o que os pais falaram como era o natal deles quando criança. O que é o natal? Natal é mais que presente. Combinado, então?

As crianças acabam reduzindo suas respostas sobre o significado de natal ao ato de ganhar presentes, e a professora sugere que realizem outra RC, em outro momento, depois que



conversassem com os pais sobre como era o natal na infância que eles vivenciaram. A postura da professora sugere que as crianças pensem no natal em outra perspectiva e que também reconheçam as diferenças da infância que vivenciam. O dialogismo abrange o contexto verbal, mas também o extraverbal. É por ele que a professora tenta relacionar a conversa com elementos da cultura do aluno, seus valores, e os valores de seus pais. Ela tenta buscar aspectos que contribuam para uma conversa em que as crianças tenham outros elementos significativos para prosseguir com o diálogo. Assim, notamos uma preocupação em transmitir princípios que não restrinjam o natal a uma data submetida aos ideais mercadológicos.

Na RC-13 da turma do Pré I, o conteúdo temático também está voltado ao natal. As crianças são incentivadas a falar sobre a cartinha, que produziram para o Papai Noel<sup>7</sup>.

*PI\_\_ Hoje, nós vamos falar sobre a cartinha do Papai Noel. Ontem vocês conversaram, fizeram desenho, fizeram uma cartinha pro Papai Noel, pedindo e desenhando o que vocês querem ganhar lá no natal. Nós vamos fazer uma Roda de Conversa, e cada um vai contar o que desenhou na carta, daqui uns dias o Papai Noel vai passar e vai ver o desenho.*

*JO\_\_ E daí vai ficar as pegadas dele*

*PI\_\_ É, vai ficar as pegadas do Papai Noel.*

*Obs.: As crianças cochicham.*

*MJ\_\_ Eu fiz uma cartinha lá na minha casa e coloquei dentro do correio.*

*ME\_\_ Eu também vou levar no correio.*

*JO\_\_ Tem que levar dentro do correio.*

*PI\_\_ Vamos começar aqui, um por vez vai contar, contar o que desenhou lá na carta, o que pediu pro Papai Noel.*

*PI\_\_ Vamos lá, IR.*

*IR\_\_ Pulá na cama elástica.*

Nesse trecho, a criança apresentou uma resposta bem inusitada sobre a carta ao Papai Noel, relatando uma experiência que teve de colocar a carta do correio. Nesse sentido, a carta foi trabalhada como um gênero, não sobre a sua organização formal e estética, mas foi transmitido às crianças a sua finalidade.

Na RC-09, sobre os animais (pré-I), apresentada na sequência, as crianças relatam sobre os seus bichinhos e sua realidade. Percebemos que, mesmo quando a criança NL julga não ter contribuições para expressar, a professora tenta lembrá-la de um relato que fizera anteriormente, estimulando sua participação. Além disso, no decorrer da conversa, elas sentem a necessidade de relatar fatos que fogem um pouco do que foi proposto. A professora deixa que a criança conclua e tenta voltar à proposta inicial.

---

<sup>7</sup> Símbolo do natal capitalista, o Papai Noel, é visto como um senhor que realiza os desejos das crianças.



*PI\_\_ Como vocês já viram lá na história do gato, que um animal doméstico que mora lá na casa da gente, mora dentro de casa ou pode ser no sítio também, porque é um animal doméstico, e agora cada um vai falar se tem ou se não tem um animal em casa, se tem um animalzinho doméstico ou lá no sítio, se tem alguém que mora no sítio que nem a MJ, né MJ?*

*MJ\_\_ Eu não moro no sítio.*

*PI\_\_ Não mora no sítio mais?*

*MJ\_\_ Minha mãe mudou, perto da casa da minha amiga Nati.*

*PI\_\_ E lá na casa do AD tem o quê?*

*AD\_\_ Tem galinha.*

*PI\_\_ Tem galinha. E na casa da CR?*

*CR\_\_ Não tem nenhum.*

*PI\_\_ Não tem nenhum bichinho, e na casa da vó?*

*CR\_\_ Só tem vaca.*

*PI\_\_ E na NL?*

*NC\_\_ Não tem.*

*PI\_\_ Não tem nenhum, mas, você comentou alguma coisa, que o pai iria comprar um bichinho para você. O que o pai vai comprar?*

*NC\_\_ O pai vai comprar um peixinho, mas só quando eu ganhar a minha casa nova.*

*PI\_\_ Hummm.*

*MT\_\_ A minha casa é nova.*

*HR\_\_ A minha casa é mais velha.*

*HR\_\_ A minha casa é mais velha, profe?*

*AD\_\_ Na minha casa tem um monte de piso branco.*

*PI\_\_ É, piso branco. Mas já mudou para casa nova, AD?*

*AD\_\_ Já.*

*PI\_\_ Então, está de casa nova o AD.*

*PI\_\_ Vamos ver a GB. Tem algum animalzinho lá na tua casa?*

*G\_\_ A Bolinha e a Nequinha.*

A criança NC tenta dialogar com o tema proposto, trazendo outras contribuições sobre a temática, ao dizer que somente receberá o peixinho ao estar na nova casa, e MT, HR e AD continuam a conversa, mas, desviando do foco “animais”. Percebemos que a professora tem a sensibilidade de ouvir a criança e voltar ao que foi proposto inicialmente. P1, procura valorizar a fala infantil, ao mesmo tempo que retoma o conteúdo temático.

Na mesma RC, as crianças relatam episódios sobre seus animais de estimação.

*ME\_\_ Eu gosto de brincar com a minha cachorrinha.*

*P\_\_ E como que ela se chama?*

*ME\_\_ Laiquinha. Ela é bem branquinha. Uma vez, meu Deus, ela se atracô de sujeira de brincar depois que eu voltei da creche.*

*P\_\_ Aí você deu um banho nela, e ela ficou branquinha?*

*ME\_\_ Ficou branquinha, mais depois se sujou de marrom.*

*PI\_\_ Então ela foi brincar lá fora, foi brincar na terra.*

*ME\_\_ É, mais não era pra mim deixá mais. Eu não deixei, mais ela foi.*

*P2\_\_ Conte para gente, LC, quais os brinquedos que você tem de diferente?*



LC\_\_ *Eu tenho uma pista de carrinho relâmpago, que o JP sabe que o dia que ele foi lá na minha casa a gente vai brincar junto.*

AL\_\_ *Profe sabia que a minha mãe deu banho no Teo?*

PI\_\_ *Deu banho, daí ele ficou limpinho.*

AL\_\_ *A mãe deu banho, daí, ontem de noite, ele dormiu no meu colo. Daí até que ela deixou eu pegar ele, daí ele correu atrás de mim, daí ele corre atrás de mim.*

Durante o diálogo, na RC-09, as crianças apresentam respostas inusitadas, vão além do que foi proposto, de simplesmente falar se têm ou não animais em casa; elas contam fatos que acontecem com seus animais. AL ainda tenta voltar a falar sobre o banho de seu cachorrinho, retomando o tema inicialmente relatado por ME, trazendo as vozes do outro, num processo polifônico.

Ao abordar o conteúdo *meios de transportes*, a RC-21 (Pré II) trata especificamente do papel do ônibus.

P\_\_ *E pra que serve o ônibus?*

GU\_\_ *Pra gente passear.*

P\_\_ *Só pra passear?*

IS\_\_ *E pra gente viajar também.*

P\_\_ *Viajar! E o que mais?*

GB\_\_ *Pra comprar coisa.*

P\_\_ *Ah, quando você...*

GB\_\_ *Pra ir nas loja.*

AN\_\_ *Pra ir nas loja. Aí você tem que voltar pra casa.*

IG\_\_ *Pra ir no centro.*

P\_\_ *Pra ir no centro!*

RN\_\_ *Vai ir na cidade, na casa de um tio levá cigarro.*

P\_\_ *Huum!*

GB\_\_ *Meu pai aí compra um skate do Ben10<sup>8</sup> pra mim.*

RN\_\_ *Não tem graça.*

IG\_\_ *O carro também.*

P\_\_ *O carro também!*

As crianças apresentam respostas bastante criativas e representam nas suas falas as realidades que presenciam, contam que já andaram de ônibus. Partir das experiências das crianças é fundamental para que o conhecimento tenha sentido para ela. Alessi (2011) afirma que os diálogos promovidos pelas crianças expõem as várias formas com que elas encaram o mundo, como percebem os acontecimentos, as opiniões dos outros e como incorporam a cultura, valores e hábitos, colocando-se como sujeitos históricos e sociais, com singularidades

---

<sup>8</sup> Desenho animado.



na forma de sentir, pensar e agir no espaço social. E isso ocorre num processo dialógico e polifônico, haurido nas vozes sociais de que as crianças participam, e no qual os significados emergem e são partilhados.

Sobre o conteúdo *meios de transporte*, ainda foi realizada uma RC-23 (pré-II) sobre o caminhão de bombeiros, partindo da contação de história como elemento disparador do diálogo. Vejamos:

*P\_\_ Quem de vocês que já viu, que já conhece um caminhão de bombeiro?*

*Crianças\_\_ Eu.*

*RN\_\_ Quando eu tava lá no ponto de ônibus, eu vi que tinha um bandido e uma polícia seguindo um carro, que ele roubou um dinheiro. Aí um policial saiu de um, parô bem aqui no ponto de ônibus e conversô com o meu pai, mais daí não é meu pai, e o policial falô tem que levá na cadeia porque ele é um bandido.*

*P\_\_ Hum, mais o caminhão de bombeiro não tava fazendo parte da história, né?*

*IG\_\_ Eu vi, um dia eu tava lá na rodoviária esperando um pra eu e minha mãe daí o caminhão de bombeiro passou pra cima.*

Cabe considerar, nesse episódio, as diversas informações que as crianças trazem nos relatos para a exploração do assunto proposto. Assim, observamos que, em outro trecho dessa RC, o diálogo envolve o papel desempenhado pelos bombeiros.

*P\_\_ Olha, onde que estava o gatinho?*

*GI\_\_ Em cima da árvore.*

*GU\_\_ Ele subiu em cima da árvore, daí o bombeiro pegou.*

*P\_\_ O bombeiro serve só pra apagar o fogo, será?*

*Crianças\_\_ Não.*

*P\_\_ Ah!*

*GB\_\_ Para salvar animais.*

*P\_\_ Salvar animais. Para que animais será que serve?*

*IS\_\_ Eu não tava vendo o gatinho.*

*RN\_\_ Quando tinha fogo em casa também.*

*NL\_\_ É sabia que a minha prima sofreu um acidente.*

*RN\_\_ Que prima?*

*P\_\_ Ah! e aí, no acidente, o bombeiro participa, participa também né, apaga fogo, e eles atendem as ocorrências de primeiro chamado é bombeiro, né. É os bombeiros que socorrem acidente também, e a outra parte do corpo de bombeiros é alagado, praia, sempre são os bombeiros que estão lá cuidando se alguém se afoga, né.*

*AN\_\_ No rio se alguém se afoga.*

*P\_\_ Se tá bem cheio.*

*HL\_\_ Na piscina.*

*P\_\_ Na piscina também.*

Quando questionadas sobre a finalidade dos bombeiros, as crianças dialogam e



acrescentam que, além de apagar o fogo, eles salvam os animais em perigo. NL relata sobre o acidente de sua família. O diálogo é enriquecido com o apontamento da criança, e as crianças contribuem com a informação. Elas crianças trazem contribuições sobre a temática que, para elas, são relevantes, abrindo espaço para um momento de partilha e confronto de ideias.

As relações dialógicas contornam todas as RC, constituem as falas das crianças na multiplicidade de sentidos que trazem para as interações entre si e com as professoras, o que evidencia o seu caráter educativo. Permitem o movimento de valores, conhecimentos, posições do grupo social, que interage pela linguagem.

A polifonia, caracterizada pelo cruzamento e interação de diferentes vozes, na RC, ocorre no entrelaçamento das vozes infantis, nas visões das crianças, seus valores, ideias, posicionamentos, nas vozes que trazem de suas experiências sociais, enfim, da relação que estabelecem entre si e com a professora. A incorporação da enunciação polifônica nas vivências da EI é elemento indispensável para a constituição de práticas educativas emancipatórias. O diálogo polifônico está presente em diversos momentos das RC, no intercâmbio de ideias, nos relatos, nas opiniões, na criatividade das respostas. A polifonia se define pela convivência e pela interação de uma “*multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis*” (BEZERRA, 2005, p.194).

### **Considerações finais**

No decorrer dessa discussão, analisamos os discursos de crianças presentes nos momentos das RCs realizadas em três instituições de EI e identificamos sua potencialidade formativa, pois as interações verbais constituídas nessa prática firmam elementos para um processo de pôr em evidência a linguagem e a expressão da criança e que abre caminhos de humanização, de constituição da consciência do *eu* a partir do *outro*.

Entre os principais elementos formativos que a discussão e análise dos dados produzidos na pesquisa nos permitiram identificar, estão a promoção do diálogo, a valorização da singularidade infantil, o estabelecimento do diálogo entre o saber cotidiano e o saber científico, o potencial à construção de valores, de saberes culturais e da democratização do saber. Com tais princípios em movimento, as RC constituem espaços importantes que



podem permitir a formação integral da criança.

A partir dessa análise reafirmamos as possibilidades que a Roda apresenta para atuar na humanização do sujeito, através da interação viva, móvel, que coloca a criança em um processo de criação/circulação de ideias e aquisição do conhecimento, ou seja, de constante transformação no ser criança.

Observamos, porém, em alguns momentos, que essa atividade pode ser utilizada em benefício da transmissão de valores sociais voltados à adaptação da criança aos ideais do sistema político/econômico vigente, a partir de um processo de moralização, em que o professor centraliza o discurso na sua fala. Nesses momentos, a RC acaba por se transformar em um jogo de perguntas e respostas superficiais, não há o movimento polifônico de vozes que convergem e divergem na busca do conhecimento.

Assim, no limite das determinações e contradições dos contextos históricos, sua prática aponta ao desafio de romper com orientações caracterizadas pela possibilidade de rigidez das práticas pedagógicas; aponta à necessidade de recomposição dos diálogos em movimento na Roda, aponta à necessidade de formação de professores. Todavia, destacamos, principalmente, que a RC, trabalhada sob uma perspectiva emancipatória, possui ampla potencialidade formativa. É nessa perspectiva que convocamos sua utilização na EI.

## **Referências**

- ALESSI, Viviane. M. **Rodas de conversa: uma análise das vozes infantis na perspectiva do círculo de Bakhtin**. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Emsantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.
- BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005, p.191-200.
- BRITTO, Luiz Percival. O ensino da escrita X o ensino da norma. In: \_\_, **Contra o consenso: cultura escrita educação e participação**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2003, P. 17-50.
- LURIA, Alexandr Romanovich. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**, trad. Diana M. Lichtenstein. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- MARX, Karl e ENGELS Friedrich. A ideologia alemã. Trad. Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo. Martins Fontes. 1998, p.7-54.



**Revista Panorâmica On-Line. Barra do Garças – MT, vol. 26,  
p. 39 - 60, jul./dez. 2018. ISSN - 2238-921-0**

MORETTO, Milena. Vozes que emergem em sala de aula: a importância diálogo nas dinâmicas de produção de texto. In: **Leitura: teoria e prática**. Campinas: v.32. n.6, p.87 a 98, jun. 2014.

VYGOTSKY, Lev. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.