



JENNIFER PENA VASCONCELLOS DA SILVA

**Rodas na Educação Infantil:
Cuidado, diálogo e presença**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Orientadora: Prof. Dra. Alexandra Coelho Pena

Rio de Janeiro,
Abril de 2025



JENNIFER PENA VASCONCELLOS DA SILVA

**Rodas na Educação Infantil:
Cuidado, diálogo e presença**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de pós-graduação em Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.

Profa. Alexandra Coelho Pena

Orientadora

Departamento de Educação – PUC-Rio

Profa. Sonia Kramer

Departamento de Educação – PUC-Rio

Profa. Maria Leonor Pio Borges de Toledo

Pesquisadora Autônoma

Rio de Janeiro, 08 de abril de 2025

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Jennifer Vasconcellos Pena da Silva

Graduou-se em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Tem como foco de pesquisa o cuidado como ética na Educação Infantil. Iniciou sua trajetória profissional no Ensino Fundamental, mas desde 2019 atua na Educação Infantil, trabalhando com crianças de um a cinco anos.

Ficha Catalográfica

Silva, Jennifer Pena Vasconcellos da

Rodas na Educação Infantil : cuidado, diálogo e presença / Jennifer Pena Vasconcellos da Silva ; orientadora: Alexandra Coelho Pena. – 2025.

114 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2025.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Educação Infantil. 3. Rodas de conversa. 4. Cuidado. 5. Diálogo. 6. Presença. I. Pena, Alexandra Coelho. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Para minha família, Jorge e Silvana,
pelo amor incondicional ao longo desta trajetória.

Agradecimentos

À querida professora Alexandra Pena, por sua dedicação a uma orientação sensível, atenta e generosa. Sou imensamente grata pelos nossos encontros, diálogos e aprendizados, que trouxeram leveza à minha trajetória acadêmica e profissional. Sua prática como educadora me inspira cada vez mais, e suas contribuições não apenas orientam minha formação acadêmica, mas também enriquecem minha prática no campo da Educação.

À querida professora Sonia Kramer, pela leitura cuidadosa, assim como pela valiosa contribuição ao processo de escrita desta dissertação. Agradeço sua disponibilidade para compor a Banca Examinadora e por sua presença marcante em minha formação.

À Maria Leonor Toledo, pela disponibilidade e generosidade em integrar a Banca Examinadora, pela leitura atenta e pelas valiosas contribuições para esta pesquisa.

Ao professor Pedro Teixeira, pela escuta atenta, disponibilidade e suporte ao longo da minha formação acadêmica. Suas aulas foram fundamentais para minha trajetória como pesquisadora e contribuíram significativamente para construção desta pesquisa.

Ao grupo de pesquisa INFOC, pelo papel essencial em minha caminhada, proporcionando encontros significativos, trocas, aprendizados, estudos e amizades que marcaram minha trajetória.

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

Às professoras e aos professores do Departamento de Educação da PUC-Rio, pelas aulas que acompanharam o processo de escrita da dissertação e pelas contribuições na minha formação.

Às funcionárias e aos funcionários da PUC-Rio, especialmente às/aos do Departamento de Educação, pela constante disponibilidade, pelo cuidado e pela atenção dedicados ao longo desses últimos anos.

Às instituições pesquisadas, pelo acolhimento, abertura, disponibilidade e confiança.

Às crianças e educadores que participaram desta pesquisa, tornando possível este encontro tão significativo.

Ao meu pai, Jorge, por todo o amor, cuidado, presença e confiança, que tornaram a realização deste trabalho possível. Nossas longas conversas e trocas foram fundamentais para minha trajetória. Sua determinação e resiliência são minhas fontes de inspiração para seguir com a minha caminhada.

À minha mãe Silvania, com sua força e garra que possibilitou a minha caminhada até aqui. Sua dedicação à minha formação foi fundamental para que eu me tornasse quem sou hoje. Agradeço profundamente pelo seu tempo, amor e apoio, que sempre estiveram presentes ao longo de toda a minha vida.

Ao meu noivo, Luís Eduardo, que nesta trajetória, compartilhou comigo tanto os momentos alegres quanto os mais difíceis, com seu amor, companheirismo, amizade, incentivo e apoio. Sua presença me inspira e me faz ser melhor a cada dia.

À minha parceira de mestrado, Maria Luiza, que nestes últimos anos, me apoiou e esteve sempre ao meu lado. Sua companhia trouxe leveza e alegria para os meus dias. Sou grata pelo nosso encontro.

À minha amiga Fernanda France, pelo seu apoio e suporte ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional. Nossas trocas foram profundamente marcantes e transformadoras. Minha jornada acadêmica não teria sido a mesma sem sua amizade e parceria.

À Yasmim Cardoso, a irmã que a vida me deu, por ser minha parceira todos estes anos, sempre ao meu lado durante toda a minha trajetória.

Aos meus amigos, que tornam meus dias mais alegres.

A Deus, por me possibilitar uma vida tão bela.

Resumo

Silva, Jennifer Pena Vasconcellos; Pena, Alexandra Coelho. **As rodas na Educação Infantil: cuidado, diálogo e presença**. Rio de Janeiro, 2025. 114p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A dissertação tem como objetivo compreender como os professores realizam as rodas na Educação Infantil e de que forma essas rodas podem se constituir como espaços de cuidado, diálogo e presença. Com base em uma perspectiva ética do cuidado, a pesquisa investiga de que maneira as rodas são conduzidas por educadores e como esses momentos favorecem ou limitam a participação das crianças. A pesquisa foi realizada em duas instituições de Educação Infantil – uma pública e outra privada - no município do Rio de Janeiro e teve como foco os momentos de roda na rotina das crianças. O instrumento metodológico adotado foram as observações e os registros no caderno de campo, de duas turmas de crianças de 3 a 5 anos. O primeiro capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa, contextualizando o cuidado a partir de uma abordagem ética, articulada ao referencial teórico adotado. Além disso, descreve as instituições observadas, os sujeitos da pesquisa e o processo de entrada no campo. O segundo capítulo discute a prática da roda na Educação Infantil, compreendendo-a não apenas como um espaço de diálogo, interação e rotina, mas também como um dispositivo pedagógico capaz de fomentar a construção de uma comunidade. O terceiro capítulo expõe os referenciais teóricos-metodológicos da pesquisa: a filosofia do diálogo de Martin Buber e a educação dialógica de Paulo Freire, buscando relacionar suas respectivas contribuições com os conceitos de diálogo, cuidado e presença. O quarto capítulo apresenta as análises, buscando identificar em que medida as rodas promovem experiências de cuidado, reconhecem a presença singular das crianças e favorecem um diálogo autêntico. Por fim, procura-se, a partir das observações, indicar caminhos que privilegiem práticas pedagógicas na Educação Infantil que respeitem a singularidade das crianças e promovam relações baseadas na atenção, no acolhimento e na troca.

Palavras-chave

Educação Infantil; rodas de conversa; cuidado; diálogo; presença

Abstract

Silva, Jennifer Pena Vasconcellos; Pena, Alexandra Coelho (Advisor). **The Circles in Early Childhood Education: care, dialogue, and presence.** Rio de Janeiro, 2025. 114 p. Dissertation – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The dissertation aims to understand how teachers conduct group discussions in Early Childhood Education and how these groups can be configured as a space for care, dialogue and presence. Grounded in an ethical perspective of care, the research investigates how groups are conducted by educators and how they either foster or limit children's participation. The research was conducted in two Early Childhood Education institutions - one public and one private - in the city of Rio de Janeiro and focused on circle time in the children's routine. The methodological instrument adopted was observations and field notebook records of two classes of children aged 3 to 5. The first chapter presents the methodological path of the research, contextualizing care from an ethical approach, articulated with the theoretical framework adopted. In addition, it describes the institutions observed, the research subjects and the process of entering the field. The second chapter discusses the practice of group discussions in Early Childhood Education, understanding it not only as a space for dialogue, interaction and routine, but also as a pedagogical device capable of fostering the construction of a community. The third chapter presents the theoretical and methodological frameworks of the research: Martin Buber's philosophy of dialogue and Paulo Freire's dialogical education, seeking to relate their respective contributions to the concepts of dialogue, care and presence. The fourth chapter presents the analyses, seeking to identify to what extent the circles promote experiences of care, recognize the unique presence of children and favor an authentic dialogue. Finally, based on the observations, the aim is to indicate paths that prioritize pedagogical practices in Early Childhood Education that respect the uniqueness of children and promote relationships based on attention, acceptance and exchange.

Keywords

Early Childhood Education; circle time; care; dialogue; presence

Sumário

1. Introdução	11
1.1. Justificativa e contexto da pesquisa	14
1.2. Objetivo e questões da pesquisa.....	16
1.3. Pesquisa em Ciências Humanas.....	16
1.3.1. Levantamento bibliográfico.....	18
1.3.2. Escolha do campo	23
1.4. A metodologia da pesquisa.....	24
1.5. “Ela vai ficar na sala com a gente?”: a entrada no campo de pesquisa.....	30
2. Rodas.....	33
3. Referencial teórico-metodológico: um diálogo com Buber e Freire ...	44
3.1. Cuidado.....	46
3.2. Diálogo	50
3.3. Presença	54
4. O encontro é a vida atual	58
4.1. “O que você está escrevendo?”: presença e reciprocidade	60
4.2. “Posso mostrar a minha cueca?”: o cuidado como atenção e resposta	67
4.3. Diálogo e suas múltiplas dimensões	72
4.3.1. “Bumbum no chão”: diálogo técnico	74
4.3.2. “O Caio não veio”: monólogo disfarçado de diálogo	79
4.3.3. Da roda de rotina à roda de conversa: diálogo autêntico.....	85
4.4. “É uma sugestão da sua amiga!”: rodas como coletividade ou comunidade?.....	90
5. Considerações Finais	98
6. Referências.....	101

7. APÊNDICE A.....	107
Roteiro de temas para a observação durante as rodas nas instituições	107
8. APÊNDICE B.....	108
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO EDUCADORES.....	108
9. APÊNDICE C.....	110
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO RESPONSÁVEIS	110
10. APÊNDICE D.....	112
TERMO DE ASSENTIMENTO.....	112
.....	112

Não existe nem a primeira nem a última palavra [...].

Mikhail Bakhtin

1. Introdução

"Tudo o que amamos, cuidamos.

Tudo o que cuidamos, também amamos."

Leonardo Boff (1999)

O tema do cuidado na Educação marcou intensamente a minha trajetória profissional e acadêmica. Durante a licenciatura em Pedagogia, me deparei com pessoas que desvalorizavam o trabalho docente, principalmente, na Educação Infantil. Escutei muitos questionamentos, como: “Por que você vai estudar tanto para cuidar de criança?”. “O que uma pedagoga faz, afinal? Não faço ideia”. Em paralelo a essas questões, tive a oportunidade de atuar como estagiária e professora assistente em algumas escolas e, naquele cenário profissional, a forma como o cuidado era entendido e abordado pelos professores era algo que me impactava. A partir dos comentários que eu escutava no âmbito social associados com a observação da minha prática e com a prática das minhas colegas de profissão, emergiram algumas inquietações sobre o que estava sendo compreendido sobre cuidar de crianças pequenas na esfera educacional. Desse modo, precisei ter um olhar crítico sobre um contexto, no qual eu estava totalmente imersa e refletir se a minha prática estava ligada ao que o senso comum e a escola estavam propondo ou com que eu aprendia na Universidade. Nesse sentido, ainda na graduação, busquei realizar uma pesquisa que trouxesse em seu arcabouço os desafios da rotina de uma sala de aula *versus* o que o meio acadêmico apresentava como referência.

Compreender que o cuidar não deve ser pensado como algo independente à nossa existência e sim como parte dela, pois este está entranhado em nosso modo de ser, isto é: “não temos cuidado. Somos cuidado” (Boff, 1999, p. 67), transformou o meu olhar e a minha prática dentro da Educação. Diante disso, essa temática se fez presente na minha monografia, que por sua vez abordou os desafios na superação da dicotomia entre o cuidar e educar.

Em 2023, com o meu ingresso no mestrado em Educação na PUC-Rio, decidi dar continuidade à pesquisa sobre esse tema. Indo além das disciplinas ofertadas, eu também iniciei no Grupo de Pesquisa “Infância, Formação e Cultura” (INFOC). O grupo, naquele período, estava desenvolvendo pesquisas que buscavam identificar

como as práticas e marcas culturais podem se constituir em ações de cuidado. Tal projeto trazia como metodologia entrevistas coletivas, por meio das rodas de conversa. A partir dessa escolha metodológica, também se discutia nas reuniões, o significado de roda, como essa prática era identificada e interpretada na infância e nos espaços educacionais. A partir das discussões acerca do conceito de roda e como ela pode ser trabalhada, me inquietou pensar em como as rodas estão sendo realizadas e pensadas, por adultos e por crianças, no contexto da Educação Infantil. Mais uma vez, o meu contexto profissional divergia do que o que eu estava estudando e me aprofundando no âmbito acadêmico, pois discutia-se a importância das brincadeiras de rodas, das rodas como espaços para o diálogo e eu pouco observava essa realidade na rotina das crianças na escola, onde eu trabalhava.

O meu processo de inserção no grupo de pesquisa foi necessário para que eu delimitasse o meu tema de pesquisa, pois as discussões, propostas nas reuniões, permitiram que eu me aprofundasse sobre assuntos relevantes da área e traziam aprendizados. Com um olhar direcionado e determinado a realizar um recorte sobre o cuidado na Educação Infantil, as reflexões acerca dos momentos de roda com as crianças pequenas dentro do espaço escolar se destacaram para mim. Compreendendo o cuidado, em uma perspectiva ética, que se apresenta em diversos momentos da rotina de crianças pequenas, busco entender como esse cuidado é compreendido e exercido nos momentos de rodas na primeira etapa da educação básica.

Guimarães (2023, 2011) traz o cuidado na educação de crianças pequenas em uma dimensão ética, discutindo como esse exercício ocorre a partir do encontro da criança com o adulto, sendo assim, uma experiência compartilhada. Por isso, a atitude responsiva por parte do adulto e atenção como ação relacional, que proporcionam conexão e compreensão mútuas, se concretizam na indissociabilidade do educar e cuidar. Tal prática, quando exercida de forma atencional, também ocorre por meio de gestos partilhados, como a troca de olhares, sorrisos e disponibilidade corporal. Portanto, o cuidar, dentro do contexto educacional, exige presença, escuta, observação e um agir responsivo com as crianças. Nesta perspectiva ética e humana, as rodas representam um lugar de encontro, escuta e experiências compartilhadas (Buss-Simão; Mafra-Rebelo, 2019). Desse modo, as rodas quando realizadas entre adultos e crianças na Educação

Infantil, podem ser protagonizadas por um momento de intencionalidade pedagógica imersa na atenção conjunta, que envolve todos os sujeitos presentes.

No entanto, a resistência da dicotomia entre cuidado e educação e uma cultura adultocêntrica que ainda atravessam a rotina da Educação Infantil, levam a observar como as rodas podem também se apresentar de forma mecanizada, isto é, estabelecendo formas regulatórias, de como deve acontecer a participação das crianças. Pena (2017) compreende, a partir do referencial teórico de Buber, como o educador age de forma mecanizada, podendo gerar um contexto em que se estabelece um monólogo disfarçado de diálogo, no qual o adulto não considera a presença da criança, isto é, suas contribuições, expressões não são valorizadas e respondidas de forma devida. A ausência de um diálogo, compromete os vínculos e a qualidade das relações (Kramer et al., 2020), o que consequentemente também pode afetar a formação da criança que está inserida naquele cenário.

Essa pesquisa busca compreender como as rodas estão se desenvolvendo na rotina da Educação Infantil, ou seja, quais significados, narrativas e práticas carregam e por quem estão sendo protagonizadas. Seriam estes momentos preenchidos por diálogo e encontro ou apenas são reconhecidos como dispositivos de controle que compõem a rotina?

Dessa forma, esta dissertação está estruturada em cinco capítulos. O primeiro capítulo apresenta a construção da pesquisa, iniciando-se com minha trajetória enquanto pesquisadora e as inquietações que me levaram a estudar e pesquisar a dimensão do cuidado na Educação Infantil. A partir de questões emergentes da prática pedagógica, do contexto histórico e dos documentos oficiais, busco traçar o percurso da pesquisa, incluindo seus objetivos, a metodologia, pensando no contexto das Ciências Humanas, o levantamento bibliográfico sobre o cuidado sob uma perspectiva ética e sobre as rodas na Educação Infantil, bem como a escolha e inserção no campo de pesquisa. O segundo capítulo é dedicado às rodas na Educação Infantil, compreendendo-as como momentos significativos na rotina das crianças, refletindo como tais momentos podem ser propostos, vivenciados e interpretados de diferentes maneiras. Além disso, discute-se como os documentos oficiais as reconhecem e as definem. O terceiro capítulo traz os referenciais teóricos que fundamentam esta pesquisa: Martin Buber e Paulo Freire. A partir das contribuições desses autores, aprofunda-se a compreensão sobre os conceitos de cuidado, diálogo, presença e roda no contexto das interações entre crianças e

educadores. O quarto capítulo é dedicado à análise dos eventos de pesquisa, articulando-os com os referenciais teóricos para aprofundar as reflexões sobre o que foi vivenciado nos campos de pesquisa. Por fim, o quinto capítulo apresenta as considerações finais da dissertação, retomando os aspectos centrais da pesquisa, as inquietações que permaneceram e as reflexões sobre o papel do educador, das crianças e de suas relações no contexto da Educação Infantil.

1.1. Justificativa e contexto da pesquisa

A creche, durante sua formação no Brasil, assumiu funções de caráter estritamente assistencialista. Desse modo, o cuidado, inserido no contexto da Educação Infantil, está historicamente vinculado à assistência e relacionado ao corpo, isto é, pertencendo a uma dimensão instrumental, que abrange as demandas da rotina, como por exemplo, alimentação, sono e higiene.

Nas últimas décadas, cada vez mais documentos oficiais, pesquisadores e pesquisas da área reforçam a indissociabilidade entre o educar e cuidar¹. Embora, as conquistas dentro dessa esfera legitimem a inseparabilidade entre tais aspectos, ainda persiste na prática a cisão entre o educar e cuidar.

Documentos que norteiam a primeira etapa da Educação Básica no Brasil e asseguram o direito das crianças, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) são algumas das conquistas na área que permitiram que o binômio educar-cuidar incorporasse novos sentidos na educação de crianças pequenas. No entanto, na rotina das creches e pré-escolas, exercer o cuidado, como uma prática que supera uma perspectiva instrumental e vai ao encontro de uma perspectiva ética e humana, ainda se mostra como um grande desafio no âmbito da Educação (Kramer et al., 2020).

Na Educação Infantil, o cuidado se configura também como um direito à convivência em espaço coletivo e público, onde o docente deve exercer o seu papel

¹ Ver particularmente Cerisara (2002), Kramer (2003); Montenegro (2005), Guimarães (2011) e Tiriba (2005).

de forma atenta, por meio de uma relação compartilhada, que dialoga com os movimentos e expressões que as crianças manifestam (Guimarães, 2023). Por isso, realizar uma pesquisa acerca do cuidado nas rodas de conversa com crianças pequenas se faz relevante para o contexto educacional, uma vez que possíveis achados podem contribuir para que professores ressignifiquem a sua prática na rotina da educação infantil, principalmente nos momentos de roda e participação das crianças. Pois, pesquisas na área mostram como uma prática docente mecanizada, que carece de cuidado, pode apresentar formas regulatórias, nas rodas, que inviabilizam não só a participação das crianças como a relação destas com o profissional que ali atua (Buss-Simão; Mafra-Rebelo, 2019).

Ainda que existam pesquisas e documentos oficiais que legitimem os direitos das crianças, no dia-dia de muitas instituições educacionais as ações e práticas pedagógicas não condizem com tais propostas, uma vez que professores se utilizam do seu ofício para estipularem regras e formas de controlar os momentos de roda, limitando a participação das crianças a partir das suas respectivas contribuições e expressões (Buss-Simão; Mafra-Rebelo, 2019).

Dessa forma, colaborar para a ressignificação de uma prática docente, como atitude responsiva em momentos de roda, não só destaca e reforça a garantia de direitos de participação, expressão e autonomia da criança como também contribui para que a criança pequena se desenvolva dentro de um espaço coletivo com diferentes sujeitos em formação (Silva, 2015).

A ressignificação da forma em realizar as rodas, com intencionalidade pedagógica responsiva, visa ampliar a compreensão de modos de participação, e como essas propostas podem se configurar em ações de cuidado - aspectos pertinentes para pensar em assegurar e garantir os direitos da criança e desenvolvimento pleno delas como sujeitos ativos em sua formação.

Neste capítulo, compartilho o caminho que percorri para construir esta pesquisa, começando pelas questões da pesquisa e os objetivos e seguindo para a escolha do campo. Além disso, apresento os trabalhos acadêmicos que contribuíram para aprofundar o estudo sobre o tema. Posteriormente, trago as estratégias metodológicas escolhidas. Por fim, apresento os campos, os participantes da pesquisa e relato minha experiência, enquanto pesquisadora, ao entrar em contato com esses espaços.

1.2. Objetivo e questões da pesquisa

Pensando o cuidado como prática que atravessa a rotina de crianças pequenas no âmbito educacional, incluindo os momentos de roda, a pesquisa busca responder se as rodas na Educação Infantil se constituem como espaço de cuidado, diálogo e presença.

Diante dessa pergunta, esta pesquisa tem como objetivo principal compreender como professores realizam as rodas na Educação Infantil e de que forma essas rodas podem se constituir como ações de cuidado a partir da intencionalidade pedagógica dos professores, e assim identificar quais são os impactos desta prática na formação das crianças.

Neste sentido, surgem questões de pesquisa relacionadas aos momentos do dia em que as rodas ocorrem, como os educadores escolhem as propostas para esses momentos, se há flexibilidade na condução das rodas. A pesquisa buscou compreender como acontecem as interações entre as crianças e os educadores que propõem as rodas, observando como as crianças se organizam para participar. Além das interações entre crianças e adultos, busca-se entender como as crianças se relacionam entre si durante as rodas e se levam as experiências das rodas para suas brincadeiras. Ainda, a pesquisa busca identificar quais momentos das rodas as crianças parecem apreciar mais e quais momentos não.

Para construção deste trabalho, alguns objetivos específicos foram estabelecidos:

- 1) Identificar quais são as finalidades das rodas na rotina das turmas observadas.
- 2) Analisar como acontece o espaço de fala das crianças e se os educadores estão escutando as crianças.
- 3) Compreender como o cuidado e o diálogo se manifestam nas rodas.

1.3. Pesquisa em Ciências Humanas

De acordo com Amorim (2003), o pesquisador deve reconhecer a diversidade fundamental do “outro”, neste contexto o discurso construído entre o sujeito da pesquisa e o pesquisador possui significados são vastos, complexos e muitas vezes paradoxais. A linguagem, nesse sentido, não é apenas uma ferramenta

de comunicação, mas um acontecimento, um processo de criação de sentido que atribui ao sujeito e ao pesquisador novas interpretações e significados. A posição do pesquisador, ao se aproximar do outro, permite um olhar único e particular, carregado de responsabilidade. Esse conceito, fundamentado na teoria bakhtiniana, possibilita a criação teórica a partir dos objetivos baseados na exotopia – a tensão que emerge entre o eu e o outro, entre o modo como retratamos o outro e como ele se autorretrata.

Essa tensão revela uma distinção essencial entre as posições do pesquisador e do sujeito da pesquisa, em que valores e perspectivas divergem, mas também se complementam. A teoria, presente no arcabouço da pesquisa, ganha um caráter ético ao se consolidar em ato, ou seja, quando o pesquisador assume uma posição concreta em seu pensamento. Amorim (2003) explica que para Bakhtin, essa postura é um “pensamento não-indiferente” – um pensamento que se responsabiliza diante dos demais em um contexto real e concreto. Assim, ao assumir uma posição reflexiva e fundamentada, o pesquisador incorpora a ação responsável tanto em sua teoria quanto em sua prática.

O discurso, portanto, possui protagonismo dentro das reflexões presentes no estudo. Todo ato discursivo ocorre em um contexto singular e irrepitível, transformando-se em uma experiência única. Esse processo visa a produção de um conhecimento que emerge do encontro entre o pesquisador e o sujeito, que é sempre um sujeito que fala, expressa e dialoga. A construção do conhecimento, então, se dá na tensão e no confronto entre diferentes discursos. Assumir essa multiplicidade na pesquisa em Ciências Humanas exige renunciar à ideia de uma transparência absoluta, tanto do discurso do outro quanto do próprio discurso do pesquisador, reconhecendo as limitações e complexidades da interpretação (Amorim, 2003).

A partir de tais contribuições acerca do contexto de pesquisa na área das Ciências Humanas, essa pesquisa buscou construir uma metodologia que dialogasse com os participantes da pesquisa e reconhecesse as especificidades dos campos escolhidos. Assim, possibilitando que tais aspectos que contribuíssem e direcionassem o desenvolvimento desta pesquisa.

1.3.1. Levantamento bibliográfico

Para realizar o levantamento das produções acadêmicas sobre a temática, foram escolhidas as bases de dados das plataformas EBSCO, que foram acessadas por meio da biblioteca virtual da PUC – DBD: Divisão de bibliotecas e documentação -, Scielo e o Portal de Periódicos da Capes. Nestas pesquisas foram utilizados em diferentes combinações os descritores: cuidado, ética, educação infantil, rodas, rodas de conversa. Além disso, foi usado como *string* “AND” para a combinação das palavras-chave durante todas as buscas.

Inicialmente, foram estabelecidas as seguintes palavras-chave: rodas, cuidado e Educação Infantil. Foi possível encontrar pesquisas voltadas para área de saúde, então precisei filtrar para área de educação. No entanto, não foram encontrados trabalhos que dialogassem com o objetivo e tema da pesquisa, isto é, pesquisas que abordassem o cuidado nas rodas de Educação Infantil.

Após não encontrar trabalhos que relacionassem diretamente as rodas e o cuidado na Educação Infantil, compreendi que eu deveria reestruturar a minha revisão bibliográfica, para que eu não perdesse de vista a temática, que estava sendo investigada. A partir deste cenário, decidi fazer outras duas buscas a fim de estruturar tematicamente de acordo com conceitos (Creswell; JW Creswell JD, 2021), que neste caso, seriam rodas de conversa e cuidado na Educação Infantil. Neste contexto, foram definidos esses dois eixos temáticos. Após realizar todas as buscas supracitadas, foram selecionadas quatro publicações por eixo, totalizando oito trabalhos, que trazem contribuições para o desenvolvimento da dissertação.

Tanto na base de dados da EBSCO, quanto no Portal de Periódicos da CAPES foram realizadas pesquisas definidas por eixos temáticos, isto é, um eixo seria voltado para o cuidado em uma perspectiva ética na Educação Infantil e o segundo eixo focaria nas práticas de roda na Educação Infantil. A primeira pesquisa contou com os descritores “cuidado”, “ética” e “educação infantil”. A segunda, por sua vez, apresentou os descritores “rodas de conversa”, “participação” e “educação infantil”.

Na plataforma EBSCO, além dos descritores, a pesquisa considerou todos os tipos de publicações – artigo, dissertação, tese, livros -, e o *string* “AND” foi utilizado para a combinação das palavras-chave durante todas as buscas. Foram consideradas produções acadêmicas publicadas a partir de 2013, ou seja, dos últimos 10 anos, com o objetivo de delimitar a quantidade de resultados obtidos.

Diante disso, durante a primeira pesquisa voltada para o eixo temático do “Cuidado como ética na Educação Infantil” foram apresentados 167 resultados, sendo apenas 41 deles voltados para a Educação Infantil, e nesse cenário considerei dois artigos, uma vez que ambos foram os únicos resultados da pesquisa que contemplavam todos os descritores escolhidos. Na pesquisa voltada para o eixo temático das rodas foram apresentados 112 resultados, mas apenas 32 deles eram voltados para Educação Infantil e, diante disso foram escolhidos 3 trabalhos, que se aprofundavam sobre as rodas de conversa com crianças pequenas. Durante o acesso ao Portal de Periódicos da CAPES, minha pesquisa contou os mesmos descritores supracitados e que foram definidos em eixos temáticos. Além disso, foram considerados os trabalhos publicados nos últimos 10 anos e, novamente, foi utilizado como *string* “AND”. Também não houve uma restrição em relação ao formato dos trabalhos. Na pesquisa voltada para o eixo temático do “Cuidado como ética na Educação Infantil”, foram encontrados 37 resultados e considerados 4 textos, sendo dois textos repetidos, pois já tinham sido selecionados na EBSCO, desse modo foram selecionados apenas dois novos trabalhos para tal eixo. No segundo eixo temático, foram encontrados 25 resultados e considerados três trabalhos, dentro desse grupo, mais uma vez se encontram trabalhos repetidos, logo, apenas um trabalho novo foi escolhido para o eixo temático.

Após uma seleção dos resultados, ficou definido que oito textos seriam a base para a revisão de literatura da pesquisa. Para o eixo temático “Cuidado como ética na Educação Infantil” foram definidos 4 textos. O eixo voltado para as “Rodas na Educação Infantil” também teve como seleção 4 textos. A análise dos trabalhos escolhidos contou com diversas etapas. Inicialmente, buscou-se verificar se todos os descritores, de cada eixo temático, estavam presentes nos títulos ou resumos dos trabalhos. Posteriormente, foi feita a leitura dos resumos e, por fim, verificados pontos específicos do texto, como objetivos/questões, referenciais teóricos, aspectos metodológicos e achados da pesquisa.

A presente pesquisa traz como base o cuidado em uma perspectiva ética. Tal perspectiva apresenta o cuidado como indissociável do processo educacional. Diante disso, o cuidado deve estar presente em todos os momentos da Educação Infantil, indo além de uma perspectiva assistencialista e higienista, que vincula o cuidado restritamente a ações ligadas ao corpo, isto é, o cuidado em uma perspectiva ética implica diálogo, escuta e encontro entre educador e criança

(Guimarães, 2023). Dessa forma, pensando nos diversos momentos em que este cuidado está presente, a pesquisa busca fazer um recorte de um momento específico. Por isso, busco trazer as rodas na Educação Infantil e entender como esses momentos são realizados, isto é, se há cuidado, por meio da escuta, diálogo e troca.

Após realizar todas as buscas supracitadas, foram selecionadas quatro publicações dentro do eixo temático “Cuidado como ética”, que apresentam contribuições para o desenvolvimento deste trabalho.

Quadro 1 – Levantamento Bibliográfico

	Autor	Título	Ano
1. Artigo	MUNIZ, Jacira Carla Bosquetti ; De Moraes Lima, Patrícia ; Teodoro, Cristina	O cuidado enquanto ética na educação infantil: uma etnografia com bebês em contexto coletivo de educação	2022
2. Artigo	ARENHART, Deise; GUIMARÃES, Daniela; SANTOS, Núbia Oliveira	Docência na Creche: o cuidado na educação das crianças de zero a três anos	2018
3. Artigo	BARBOSA, Meirilene dos santos Araújo; FROTA, Ana Maria Monte Coelho	O cuidado na educação infantil: cenas do cotidiano de crianças em um centro de educação infantil em Fortaleza-CE	2018
4. Artigo	KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; PENA, Alexandra	Crianças, ética do cuidado e direitos: a propósito do Estatuto da Criança e do Adolescente	2020

Fonte: Silva, Jennifer, 2023.

Os trabalhos presentes no quadro acima discutem a importância do cuidado em contextos educacionais que envolvem crianças pequenas. Tais pesquisas abordam questões éticas, a importância de reconhecer a individualidade das crianças e a influência das relações sociais no cuidado. Nesta abordagem, estes trabalhos trazem em seu arcabouço o conceito do cuidado como ética e a sua relevância através de diferentes autores (Boff, 1999; Buber, 1977; Guimarães, 2011). Diante disso, o tema central que une as produções acadêmicas presentes nesse eixo é a reflexão sobre as práticas docentes. Tais pesquisas apresentam o cuidado na educação de crianças pequenas em uma dimensão ética, discutindo como esse exercício ocorre a partir do encontro da criança com o adulto, sendo assim, uma experiência compartilhada. Por isso, a atitude responsiva por parte do

adulto e atenção como ação relacional, que proporcionam conexão e compreensão mútuas, se concretizam na indissociabilidade do educar e cuidar. Estes trabalhos além de apresentarem conceitos teóricos, também apresentam pesquisas de campo, ou seja, explicitam como as práticas de cuidado estão sendo compreendidas em contextos educacionais, tanto por crianças quanto por educadores.

Para o eixo temático “Rodas na Educação Infantil” foram selecionadas quatro publicações, que trazem contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa.

Quadro 2 – Levantamento Bibliográfico

	Autor	Título	Ano
1. Dissertação de mestrado (PUC-Goiás)	SILVA, Adriana Aparecida Rodrigues da	A participação das crianças na roda de conversa: possibilidades e limites da ação educativa e pedagógica na Educação Infantil	2015
2. Artigo	BUSS-SIMÃO, Márcia; MAFRA-REBELO, Aline Helena	Formas regulatórias e participação infantil: marcas de descompassos nos momentos da roda na Educação Infantil	2019
3. Artigo	PEDROSO, Patrícia Aparecida; LINHARES, Alessandra Moraes	A importância da roda de conversa na Educação Infantil	2019
4. Artigo	PAIVA, Ana Carine dos Santos de Sousa; ARAÚJO, Janice Débora de Alencar Batista; CRUZ, Silvia Helena Vieira	O desenvolvimento da atividade 'roda de conversa' em turmas de Educação Infantil	2019

Fonte: Silva, Jennifer, 2023

Os trabalhos apresentados no quadro acima têm em comum o foco na roda de conversa na Educação Infantil e na participação das crianças nesse contexto. Todos eles discutem aspectos relacionados à prática da roda de conversa, a importância de envolver as crianças de forma ativa, e os desafios que os professores enfrentam para permitir a participação efetiva das crianças. Além disso, as pesquisas mencionam a importância da escuta por parte dos professores e a influência das regras institucionais na dinâmica das rodas de conversa. Desse modo, além de abordar a relevância e o papel das rodas de conversa na Educação Infantil, os trabalhos

também buscam apresentar como tais práticas estão sendo realizadas com as crianças. As pesquisas explicitam as complexidades envolvidas na implementação da roda de conversa e como as práticas pedagógicas podem proporcionar o protagonismo das crianças nesses momentos. Os trabalhos também apresentam como a roda se configura como um elemento que faz parte da rotina da Educação Infantil e por isso desempenha diferentes funções como, organização da rotina e tarefas diárias, promover um lugar de diálogo, contação de histórias, entre outros. Segundo Bombassaro (2010, p.40):

A roda começa antes mesmo de o professor ir ao encontro das crianças e convocá-las para a Roda; começa quando o professor planeja a Roda, retomando suas memórias e seus registros sobre as Rodas anteriores, pensando-a na relação com as demais situações que vão compor a rotina do dia (Bombassaro, 2010, p. 40 apud Pedroso; Linhares, 2019, p. 5).

No entanto, ainda há um movimento por parte de educadores de acreditar que esse momento tem função apenas de preencher a rotina. Diante disso, perdem-se de vista as oportunidades de conhecimento e desenvolvimento que podem ser promovidas neste momento com o grupo (Linhares; Pedroso, 2019).

Embora tais produções acadêmicas apresentem uma contribuição para a realização das rodas promovendo uma participação ativa das crianças, há contextos educacionais em que a roda de conversa se configura como uma proposta instrumentalizada e organizada a partir de uma concepção adultocêntrica, no que se refere à rotina e ao coletivo. Além disso, há uma prática por parte dos professores que não contempla a participação das crianças em roda e a ausência de uma escuta responsiva por parte dos professores. Os trabalhos presentes neste eixo temático, portanto, apresentam as rodas na Educação Infantil como um espaço de diálogo, cultura e troca. Tais momentos permitem a construção de um coletivo, de autonomia e de escuta, promovendo uma comunicação respeitosa.

Os oito trabalhos que compõem esta revisão de literatura, portanto, mostraram-se significativos para a construção da pesquisa, pois se fez possível inserir um diálogo acerca das práticas – rodas de conversa e o cuidado -, o qual permitiu a ampliação de discussões previamente realizadas por outros autores da área (Creswell JW, Creswell JD, 2021), que até então, focavam apenas em uma das práticas, e não na possível relação que elas podem estabelecer no contexto da Educação Infantil. Por fim, a comparação dos resultados também se mostrou

essencial para entender e ampliar as referências que indicam como o cuidado, como ação responsiva, muitas vezes se faz ausente nas rodas das creches e escolas.

1.3.2. Escolha do campo

O processo de escolha do campo se caracterizou pela busca por lugares em que fosse possível observar boas práticas docentes. A partir da decisão de observar turmas na Educação Infantil, onde teriam professores qualificados e atentos com suas respectivas práticas e relações estabelecidas com as crianças, a escolha constituiu-se um desafio. Afinal, qual seria o caminho para encontrar esses profissionais? Como o tema da pesquisa não restringia o campo a um tipo específico de instituição, considerou-se tanto a possibilidade de observar uma instituição pública quanto uma privada.

De acordo com Tiriba (2005), a relação entre educar e cuidar na Educação Infantil envolve reflexões acerca da natureza e especificidade do cuidar. Desse modo, a educação de crianças de 0 a 6 anos, exige cuidados específicos. Entretanto, tais cuidados vão além da necessidade física e se configuram como parte essencial do processo educativo, envolvendo toda a rotina com as crianças, contemplando também os aspectos afetivos e sociais.

Nesse sentido, a pesquisa buscou profissionais, que em suas respectivas práticas compreendessem o cuidado em uma perspectiva ética, isto é, que reconhecem que a ação de educar se configura como um processo que engloba ações de ensinar e cuidar (Kramer, 2005) e, por isso, não é possível educar sem cuidar.

A qualidade da interação entre professores e crianças deve ser analisada não apenas em termos de cuidado físico, mas também como um espaço de encontro e relação (Arenhart; Guimarães; Santos, 2018). Este olhar ampliado sobre as práticas docentes valoriza o diálogo e a responsividade, elementos essenciais para o exercício da docência, uma vez que contribuem para a formação da criança.

A pesquisa teve como referenciais teóricos Martin Buber e Paulo Freire, a fim de aprofundar os conceitos *cuidado*, *diálogo* e *presença*. Assim, foi dado início ao processo de escolha das instituições, que seguiu como critério boas práticas e familiaridade. Nesse sentido, o objetivo foi ver as pessoas e não as instituições, ou

seja, as relações estabelecidas naqueles contextos eram o foco da observação. Além disso, esta pesquisa não pretendeu comparar os campos escolhidos.

Foram escolhidas duas instituições, sendo uma escola privada voltada especificamente para Educação Infantil, e uma escola pública que atende a turmas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. O processo de escolha se deu pela opção de buscar por boas práticas e pela familiaridade. No que se refere às boas práticas, a pesquisa “Linguagem e rememoração: crianças, famílias, professores/as e suas histórias”, que ocorreu entre 2016 e 2020, no âmbito do Grupo de Pesquisa “Infância, Formação e Cultura” (INFOC), que apontou que as práticas de qualidade, de acordo com os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), são aquelas que têm a criança na centralidade de sua ação e que, portanto, os profissionais tenham escuta para a criança. O critério de familiaridade, por outro lado, seguiu a indicação de profissionais que participaram da pesquisa citada ou que possuísem algum contato prévio com o grupo de pesquisa INFOC.

Em março de 2024, entrei em contato por telefone, com os possíveis campos da pesquisa. Ambos causaram uma impressão positiva. Este ponto é relevante, já que o foco da pesquisa é a visibilidade de boas práticas, o que pressupõe que os sujeitos a serem observados possam contribuir com práticas que considerem o cuidado como ética, isto é, que contemplem as relações entre crianças e adultos e que reconheçam a presença das crianças. Em ambos os campos busquei estabelecer um contato inicial e fui bem recebida pelos respectivos coordenadores da Educação Infantil. Nos dois encontros, relatei minhas intenções de pesquisa e fui apresentada aos espaços das instituições. E assim, foram escolhidos os campos desta pesquisa, que serão descritos no item 1.5.

1.4. A metodologia da pesquisa

Refletir sobre processos metodológicos implica pensar um campo de pesquisa, que por sua vez, apresenta suas especificidades, a partir dos sujeitos e práticas ali estabelecidas. Logo, pensar em metodologia exige elaborar estratégias que dialoguem com o que o tema e o campo apresentam.

As pesquisas com crianças demandam uma dialogia entre pesquisadores e crianças, que ocorre a partir do tema escolhido. Tal diálogo, em seu arcabouço, confronta e produz as concepções de infância e adultez. Neste contexto, a formulação de estratégias metodológicas nasce diante da alteridade *eu-tu*, com o objetivo de organizar e sistematizar a comunicação verbal. Conseqüentemente, estes processos são voltados para a especificidade dos participantes (Pereira, 2021).

Na atual pesquisa, busca-se compreender como as rodas com crianças pequenas são realizadas, ou seja, as rodas na Educação Infantil são um espaço de cuidado, diálogo e presença? A partir desta questão, o estudo busca entender como professores realizam as rodas na Educação Infantil e de que forma essas rodas podem se constituir como ações de cuidado a partir da intencionalidade pedagógica dos professores, e assim identificar quais são os impactos desta prática na formação das crianças.

Pereira (2021, p. 2) esclarece como o pesquisador possui papel fundamental no contexto da pesquisa, pois “[...] o tema é para aqueles que se colocam em diálogo com ele. Não há diálogo sem tema”. Dito isso, exige-se um olhar atencioso e sensível perante a temática, evitando uma dominação sobre ela e a reconhecendo no modo como se apresenta na vida. Neste exercício, o pesquisador busca reter do tema a sua fisionomia.

Neste sentido, pesquisar as crianças pequenas em rodas de conversa exige entender o modo como elas acontecem. Por isso, sentar-se em roda com as crianças, além de permitir uma interlocução entre o *eu* e o *outro*, também traz uma perspectiva diferente, na qual o tema e os sujeitos da pesquisa estão em uma posição que demonstra proximidade e disponibilidade. Para tal feito, o pesquisador precisa assumir uma postura de aprendiz, de se colocar em um lugar de quem não sabe para “[...] sentir, perceber os tempos e idiomas em que se comunica” (Pereira, 2021, p. 5) o participante. Ao mimetizar-se com o tema, o observador compreende suas leis internas e possibilita que a metodologia ganhe forma (Pereira, 2021).

A partir do reconhecimento das crianças como sujeitos culturais e sociais, situados em um determinado tempo e espaço, esta pesquisa buscou identificar as rodas como um espaço de diálogo, encontro, cuidado, em que crianças e adultos tenham chance de serem responsivos em suas relações. Tal perspectiva, se opõe a uma pedagogia, que visa preparar as crianças para a vida adulta, através de um

conteúdo escolar, que por sua vez desconsidera a cultura e fomenta um processo escolar totalmente mecanizado (Pereira, 2021).

Construir uma metodologia de pesquisa, portanto, reivindica diálogo com o tema. Habitar espaços, sentir o ritmo, e principalmente, conservar a fisionomia de tal temática são experiências fundamentais no processo de pesquisa. Logo, reconhecer que o tema assume um papel de construção do conhecimento e extrapola os protocolos do pesquisador “[...] não implica negar uma epistemologia, ao contrário [...] a expande, na medida em que a coteja no diálogo com as dimensões éticas e estéticas que envolvem o conhecimento” (Pereira, 2021, p. 5).

Diante disso, procurando compreender de que maneira professores propõem as rodas na Educação Infantil, como as crianças e adultos se organizam para participar e como o cuidado se constitui nesses momentos, a pesquisa se caracterizou como qualitativa e partiu da observação das rodas. Nesse processo de observação dos sujeitos em roda, foi levado em consideração que esta escolha metodológica permite a apreensão da visão de mundo, ou seja, dos significados que os participantes da pesquisa atribuem às suas realidades e às suas atitudes naquele contexto.

A observação aconteceu em duas instituições – uma pública e outra privada - no município do Rio de Janeiro, e teve como foco os momentos de roda dentro da rotina das crianças. Nesta pesquisa, a primazia está na relação com os sujeitos que atuam nessas instituições. O objetivo foi observar momentos de roda e outras possíveis práticas, que pudessem ter alguma relação com as rodas: brincadeiras na sala, em momentos de pátio e atividades propostas em sala. Considerando que cada dia é diferente do outro, as observações nas escolas aconteceram de uma a duas vezes por semana. O tempo de observação foi de cerca de uma hora e meia, sendo cumprido a cada dia em horários semelhantes, totalizando um pouco mais que 20 horas, sendo a primeira instituição observada entre abril e maio de 2024 e, a segunda entre junho e agosto de 2024. Inicialmente a ideia era observar mais de uma turma em cada uma das instituições escolhidas, mas a busca em entender as relações naquele contexto, levou a querer aprofundar em apenas uma turma de cada escola. A observação se direcionou às crianças e aos professores, analisando os discursos e as diferentes formas de expressão encontradas nas interações entre adultos e crianças e crianças com seus pares. As produções de dados foram registradas em um caderno de campo.

Para fundamentar a análise feita a partir da produção de dados durante as observações, a pesquisa dialogou com a filosofia do diálogo de Martin Buber e a abordagem educacional dialógica de Paulo Freire, contribuições essenciais para a compreensão dos conceitos cuidado, diálogo e presença.

O estudo teórico concomitante ao trabalho de campo permite que as indagações teóricas alimentem as observações e vice-versa. O que emerge das observações precisa ser fundamentado; os temas de estudo mobilizam outras formas de ver e compreender (Kramer, 2009, p. 174).

Nesta pesquisa, Martin Buber e Paulo Freire, como referências teórico-metodológicas, destacam o diálogo como conceito central e assumem uma postura contrária às teorias centradas no indivíduo. Ambos enfatizaram o encontro, o diálogo e a relação entre as pessoas como fundamentos para uma compreensão crítica da realidade e da história (Pena, 2017).

De acordo com Pena (2017), Paulo Freire, leitor de Martin Buber, inspira-se nos princípios Eu-Tu e Eu-Isso para refletir sobre ações dialógicas – caracterizadas pela colaboração – e ações antidialógicas, em que o ser humano é compreendido como objeto dominado. Para Freire, o diálogo é a base da construção de sua teoria da educação como prática da liberdade.

Esses conceitos formulados por Buber e Freire oferecem uma importante contribuição para pensar a prática docente, reconhecendo a criança como sujeito ativo em sua formação. O primeiro conceito adotado como categoria de análise foi o cuidado que, nas suas múltiplas dimensões, foi construído com base no diálogo proposto por Buber (1977; 2011a; 2009), o qual busca um olhar de reconhecimento, aceitação e compreensão do outro, além de valorizar a presença, o encontro e a reciprocidade (Kramer et al., 2020). O conceito diálogo surge com a intenção de observar se, nas instituições de Educação Infantil, as interações e práticas realmente favorecem o estabelecimento de um diálogo, em contraste com um monólogo disfarçado de diálogo, onde as pessoas estão reunidas, mas cada uma fala para si mesma (Buber, 2009). A partir dessa reflexão, o conceito de presença revelou-se fundamental para observar a visibilidade que está sendo dada à criança na instituição pesquisada.

Assim, a análise das interações busca compreender as relações entre as crianças e seus pares e adultos na instituição de Educação Infantil, reconhecendo que é no estudo dessas relações que se pode identificar as boas práticas docentes.

O trabalho analisou as produções de dados em campo – observações e interações com os sujeitos em campo. Foram adotadas as seguintes estratégias metodológicas: observação intensiva e eventuais interações com crianças e adultos que possam ter acontecido durante a ida ao campo, como por exemplo um possível convite para participar das rodas observadas. De acordo com Kramer (2009), pesquisa supõe provisoriedade, por isso quaisquer outros possíveis acontecimentos relacionados com as rodas, que surgiram no campo, também fizeram parte das análises.

Freitas (2007) compreende que durante a observação do campo e dos sujeitos, o pesquisador está com os sujeitos produzindo sentidos dos eventos observados. Para que isso aconteça de forma ética e efetiva, esta observação precisa conter uma dimensão alteritária, na qual o pesquisador, enquanto participa dos eventos, também os observa, assumindo uma posição exotópica. A observação da prática dos educadores em rodas, exigiu de mim enquanto pesquisadora, um exercício de me identificar com o que estava sendo visualizado naquele contexto educacional, me colocar no lugar do educador e posteriormente interpretar tal contexto a partir do meu lugar de pesquisadora.

Barbosa (2019) ressalta que, durante a pesquisa sobre/com crianças, é possível encontrar uma tela de significados, constituída por um sistema de signos que podem ser interpretados. Nesse contexto, observar crianças exige uma compreensão e um olhar que vão além do empirismo, reconhecendo a criança como um sujeito de direitos que interage com o mundo à sua volta, incluindo seus pares e adultos. Desse modo, a criança se expressa de múltiplas formas, indo além do que já é estabelecido no seu contexto. Ao analisar aspectos intimamente ligados à infância, portanto, faz-se necessário reconhecer as crianças como sujeitos que fazem parte de um segmento intrinsecamente enraizado nas dinâmicas de controle social exercido pelos adultos, sem perder de vista a produção e reprodução cultural protagonizadas pelas próprias crianças perante seus respectivos contextos.

A realidade, observada pelo pesquisador, apresenta uma teia de significados. Dentro desta cultura, o desafio do pesquisador é compreender o contexto, com toda sua complexidade, que envolve diferentes signos interpretáveis (Barbosa, 2009). O

discurso apresentado em campo deve ser interpretado, levando em consideração os diversos signos que estão presentes. Na pesquisa com crianças, isto implica o exercício do pesquisador de ir além de recolher as falas das crianças, mas também estudar as interações que as crianças estabelecem com seus pares e adultos.

Para compreender as interações e o contexto em sua essência, o pesquisador precisa se colocar no lugar da criança, ter um olhar empático, que possibilite que o pesquisador olhe o mundo a partir do ponto de vista da criança, descentralizando o olhar adultocêntrico para entender, por meio das falas das crianças, os mundos sociais e culturais da infância. Para assumir um lugar de exotopia (Bakhtin, 2011), o pesquisador precisa se colocar no lugar do sujeito da pesquisa, e posteriormente retornar para o seu próprio lugar. Neste processo, ele completa o olhar que o pesquisado tem de si próprio com o seu olhar excedente (Barbosa, 2009).

A observação participante permite que o pesquisador compreenda a visão de mundo dos sujeitos da pesquisa, por meio dos significados que estes sujeitos atribuem à suas ações e realidade. Neste processo, o caderno de campo, torna-se um instrumento essencial para o registro das observações. Na investigação de campo interpretativa ocorre a observação e a descrição densa dos acontecimentos cotidianos e identificação das ações dos sujeitos dentro desses acontecimentos, a partir de diferentes pontos de vista (Barbosa, 2009). A descrição densa é necessária, e para que ela ocorra de forma efetiva, o pesquisador precisa ir além das anotações, ou seja, é necessário refletir sobre o significado que aquelas ações possuem.

O percurso metodológico teve como foco um olhar e uma escuta para observar e analisar crianças e adultos em suas interações nas rodas de conversa. É uma pesquisa qualitativa em perspectiva micro, que visa estudar as relações presentes nas práticas de roda na Educação Infantil. As descrições do caderno de registro respeitaram as normas da língua escrita, excluindo marcas da oralidade sem prejuízo do que foi observado, ouvido e/ou falado.

A presente pesquisa garante total sigilo, anonimato, confidencialidade, não estigmatização e respeito com os indivíduos da pesquisa, além de prezar pelo bem-estar dos participantes durante e após a realização das observações. Segundo o Conselho Nacional de Saúde (CNS), todas as pesquisas que envolvem seres humanos envolvem riscos. A pesquisadora garante plena atenção ao participante, prezando sempre pelo bem-estar deste, além de sempre manter claro que, caso

deseje deixar a pesquisa, não haverá nenhum impedimento. Além disso, todos os nomes reais foram substituídos por nomes fictícios.

1.5. “Ela vai ficar na sala com a gente?”: a entrada no campo de pesquisa

A busca pelos campos de pesquisa se iniciou a partir da rede de contato do Grupo de Pesquisa “Infância, Formação e Cultura” (INFOC). Após a decisão de pesquisar duas instituições, buscou-se entrar em contato com os possíveis participantes da pesquisa.

A primeira instituição escolhida foi uma escola privada, localizada no bairro do Jardim Botânico, na zona sul do município do Rio de Janeiro. A escola atende apenas o segmento da Educação Infantil, por isso se descreve como “Escola especializada na primeira infância”, de acordo com o site da escola. A instituição está sediada em uma casa grande e atende, principalmente, crianças de famílias que pertencem a uma classe média/alta. A turma escolhida para observar era composta por uma professora, uma auxiliar e oito crianças.

Diante disso, a partir de um contato prévio através de mensagens por *WhatsApp* com a coordenadora de Educação Infantil, foi marcada uma reunião para conversarmos sobre a pesquisa. Nesta conversa, houve uma disponibilidade por parte da coordenadora para me escutar, isto é, quem eu sou, minha história e contar um pouco da trajetória que a pesquisa estava traçando. Houve uma empatia, uma reciprocidade, uma vez que, no decorrer da minha fala, a coordenadora reconheceu os desafios que uma pesquisa pode enfrentar e como a entrada no campo também pode apresentar alguns obstáculos. Diante disso, ela apresentou a escola como um lugar que quer apoiar e reconhece a importância da pesquisa. Decidimos então, que eu escolheria uma turma para ser o campo pesquisado. Neste sentido expressei a minha intenção de pesquisar crianças com uma idade entre dois e três anos, pois gostaria de observar também crianças pequenas como sujeitos relacionais. Após a conversa, a coordenadora me apresentou à professora que trabalhava com tal faixa etária. Durante essa conversa havia uma preocupação se a professora estaria de acordo com a observação e se ela acredita que estará tudo bem pelas crianças, ou seja, se as crianças se sentiriam à vontade na presença desse novo adulto em sala.

Após a conversa, tive a chance de conhecer a instituição como um todo, passando por todas as salas e combinamos uma data para iniciarmos as observações.

Durante o meu primeiro dia de observação na escola, o porteiro me dá as boas-vindas e pergunta se sou a nova estagiária. Respondo que não e que estarei ali observando a turma da professora Clarissa. Após este primeiro contato, sou recebida pela diretora, que vem em minha direção com um grande sorriso. Estava claro que, por parte da gestão da escola, havia uma abertura à pesquisa. A diretora, explica que a opção dos horários pode ser feita com liberdade de acordo com as necessidades da pesquisa. Naquele momento me senti acolhida e bem-vinda naquele espaço, sinto que houve cuidado, abertura, confiança e disponibilidade (Caderno de campo, escola privada, 04/abril, 2024).

A diretora disse que eu poderia ir quando quisesse e me acompanhou até a sala.

Quando chego na sala, as crianças estão lanchando e, assim que terminam, a professora convida para a roda. A professora Clarissa me apresenta como um adulto que estará ali para brincar com as crianças e pede para que me apresente. Então me apresento, buscando mostrar para as crianças o real motivo da minha presença naquele contexto: disse que sou professora de outra escola e que estava ali porque descobri que naquela escola havia rodas muito especiais, por isso eu estava ali: para conhecer a roda dessa turma. (Caderno de campo, escola privada, 04/abril, 2024)

Após decidir que iria realizar a pesquisa em outra escola, a rede de contatos do INFOC, me guiou para professores que eram reconhecidos por boas práticas². Obtive a indicação de um professor da rede pública. Por isso, tentei contato e tive a chance de me reunir com este professor e o coordenador da Educação Infantil da escola escolhida. Nesta conversa tive a oportunidade de apresentar meu projeto de pesquisa e saber se o professor e a escola aceitariam participar da pesquisa. Durante esta conversa, tive uma sinalização positiva. Diante da sinalização positiva, entrei com processo formal com a prefeitura do município do Rio de Janeiro para entrar neste campo.

A escola pública localizada em São Conrado, na zona sul do Rio de Janeiro, atende estudantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Esta instituição fica em um prédio, onde também há um centro comunitário da prefeitura do Rio de Janeiro. A maioria dos alunos que frequenta essa instituição reside em uma comunidade próxima, pertencendo, em sua maioria,

² O critério é inspirado na pesquisa “Linguagem e rememoração: crianças, famílias, professores/as e suas histórias”, que ocorreu entre 2016 e 2020, do Grupo de Pesquisa “Infância, Formação e Cultura” (INFOC).

a famílias de classes populares. A turma selecionada para a pesquisa era composta por 23 crianças e contava com apenas um professor responsável.

No dia 13 de junho de 2024, foi o meu primeiro dia na segunda escola escolhida. Fui recebida na sala da direção pela diretora e outros funcionários, que me receberam felizes e comentaram que a turma que tinha escolhido para observar era “animada”. Respondo que estou curiosa para conhecer, pois estou ali assumindo uma posição diferente, isto é, não como professora e sim como pesquisadora. Sou encaminhada para sala onde estará a turma e o professor e sou recebida pelo professor, que me dá as boas-vindas e me deixa bem à vontade para me acomodar. As crianças estão nas mesas fazendo uma atividade proposta, que era desenho onde eles poderiam montar um esquema facial. Algumas estão sentadas e outras se levantam para brincar. Há também crianças correndo em volta das mesas.

– *Vamos começar a nossa roda* - avisa o professor Renato.

Maíra se encaixa na cadeira onde estou sentada, assim, divide a cadeira comigo e questiona – *Ela vai ficar na sala com a gente?*

O professor responde:

– *Pessoal esta é a Jennifer, ela estará aqui conosco todas as sextas.*

Percebi que foi uma apresentação rápida e a roda logo se iniciou. Escolhi esperar outras oportunidades para as crianças se aproximarem para poder ter chance de explicar a minha intencionalidade naquele espaço (Caderno de campo, escola pública, 13/junho, 2024).

Assim, se deu a entrada no meu segundo campo de pesquisa.

Esse momento marcou o início da minha inserção no segundo campo de pesquisa, uma trajetória que exigiu tempo, escuta e uma construção gradual de vínculos para que a minha presença fosse aceita e incorporada ao cotidiano das instituições (Corsaro, 2005). Nesse sentido, a minha entrada nos dois campos de pesquisa não se deu de maneira imediata, mas envolveu um movimento de aproximação que buscou respeitar as dinâmicas já construídas naqueles contextos.

Corsaro (2005) traz, a partir de suas experiências acadêmicas, como a entrada no campo pode ser complexa, uma vez que as crianças reagem à presença do pesquisador à medida em que se sentem seguras para interagir, enquanto os educadores também desempenham um papel fundamental na legitimação desse processo. Assim, uma postura atenta e respeitosa diante dos sujeitos da pesquisa e suas respectivas realidades, aliada à escuta e um olhar direcionados, possibilita não apenas o assentimento para entrada do pesquisador no campo, mas também uma compreensão mais profunda das experiências e relações construídas no campo de pesquisa escolhido.

2. Rodas

Alessi (2014) apresenta a infância como uma fase universal que é construída de maneira diversa, refletindo diferenças individuais decorrentes de fatores como gênero, classe social, etnia e contexto histórico. Assim, infância como categoria social é fluida e sujeita a constantes transformações, influenciadas pela inserção específica da criança na história e na estrutura social.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998, p. 21), “a criança é entendida como um sujeito histórico e social, inserido em uma estrutura familiar e cultural específica, em um determinado momento histórico”. Essa perspectiva reconhece a profunda influência do ambiente social no qual a criança se desenvolve, ao mesmo tempo em que ela também contribui para transformar esse ambiente. Para compreender as diversas culturas infantis, é essencial considerar as condições sociais em que as crianças vivem e interagem, atribuindo significado às suas ações (Sarmiento; Pinto, 1997). Isso inclui a influência significativa de adultos e outras crianças, as práticas familiares, o processo crescente de institucionalização da infância e a assimilação de informações através de diversos meios de comunicação.

Dentro do contexto comunicativo, a linguagem, enquanto aspecto cultural fundamental, é um direito das crianças e constitui um instrumento essencial para a expressão de ideias, sentimentos e imaginação. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

Dentre os bens culturais que as crianças têm o direito a ter acesso está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e escrita, instrumentos básicos de expressão de ideias, sentimentos e imaginação. A aquisição da linguagem oral depende das possibilidades das crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas onde podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo. É um processo que precisa ser planejado e continuamente trabalhado (Brasil, 2009, p. 15).

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), a linguagem oral é apresentada como algo que não se restringe à transmissão de palavras ou sentenças isoladas, mas constitui um meio de interação e construção de sentidos. Seu aprendizado ocorre em contextos sociais específicos, onde os

enunciados ganham significado a partir das situações comunicativas nas quais estão inseridos.

A linguagem oral possibilita comunicar ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais. Seu aprendizado acontece dentro de um contexto. As palavras só têm sentido em enunciados e textos que significam e são significados por situações. A linguagem não é apenas vocabulário, lista de palavras ou sentenças. É por meio do diálogo que a comunicação acontece. São os sujeitos em interações singulares que atribuem sentidos únicos às falas. A linguagem não é homogênea: há variedades de falas, diferenças nos graus de formalidade e nas convenções do que se pode e deve falar em determinadas situações comunicativas. Quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa (Brasil 1998, p. 120-121).

Dessa forma, a comunicação não é um simples ato de transmissão de informações, mas um processo dinâmico no qual os significados são constantemente construídos e ressignificados nas relações entre os sujeitos. De acordo com Alessi (2014), a riqueza dos diálogos construídos pelas crianças evidencia as múltiplas formas pelas quais elas percebem e interpretam o mundo ao seu redor. Suas interações verbais revelam não apenas suas impressões sobre acontecimentos, pessoas e objetos, mas também suas singularidades, que são atravessadas pela cultura, pelos valores e pelos hábitos familiares. Nesse sentido, a linguagem infantil não é apenas um meio de comunicação, mas também um espaço de expressão de sua identidade como sujeitos sociais e históricos. Através da fala, as crianças deixam marcas de sua maneira particular de sentir, ver e agir sobre o mundo, tornando visível a complexa rede de significados que constroem em suas experiências cotidianas.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) traz, ainda no seu arcabouço, que uma das formas de expandir o repertório discursivo das crianças é proporcionar oportunidades frequentes para o diálogo, especialmente em situações organizadas para esse fim, como a roda de conversa e as brincadeiras de faz-de-conta. A roda de conversa, nesse contexto, assume um papel central na rotina da Educação Infantil, configurando-se como um momento privilegiado para o diálogo e o intercâmbio de ideias.

De acordo com Angelo (2011), na rotina da Educação Infantil, as rodas vêm sendo reconhecidas como atividades significativas, pois é neste momento em que a

criança se constitui como um sujeito de fala e escuta, podendo assumir um papel mais ativo e engajado na comunicação entre seus pares. Desse modo, encontram-se diferentes expressões usadas para definir as rodas: “roda de conversa”, “rodinha”, “hora da novidade”, entre outros. A denominação dependerá do momento em que o educador faz a proposta para o grupo. Isso ocorre, uma vez que as rodas podem surgir em diferentes momentos na rotina da Educação Infantil, sejam eles voltados para o planejamento do educador para apresentar um tema a ser discutido com as crianças ou mesmo para as crianças compartilharem suas vivências e experiências. Neste sentido, compreendendo que as rodas podem ser construídas por diferentes abordagens e por isso possuem uma maior flexibilidade para acontecer em inúmeros momentos, estas propostas foram se tornando cada vez mais presentes no cotidiano na Educação Infantil.

Barbosa (2006a) relata como as rotinas pedagógicas são importantes na primeira etapa da educação básica. As instituições educacionais, possuindo papéis sociais delimitados, necessitam garantir sua continuidade por meio de rituais bem definidos, como cerimônias para conectar os indivíduos à ordem social do grupo, criando um repertório de ações compartilhadas que proporcionam o sentimento de pertencimento e coesão. Conseqüentemente, tais rotinas desempenham um papel estruturante na construção da subjetividade de todos os sujeitos em formação, que estão submetidos a elas. Esses rituais são geralmente estabelecidos pelos adultos, mas as crianças também contribuem para sua definição. Neste contexto, as rodas, reconhecidas como práticas diárias na Educação Infantil, se tornaram parte da rotina das crianças e são compreendidas como importantes dispositivos pedagógicos, uma vez que possibilitam que educadores tenham um olhar atento e atitudes responsivas com as crianças, isto é, são espaços que podem ser constituídos por cuidado, diálogo e presença.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) reconhece a roda como um momento que possibilita o diálogo. Neste contexto, as crianças têm espaço para se expressarem, ou seja, expor suas ideias, opiniões e emoções. Tal exercício realizado no dia-dia da Educação Infantil permite que as crianças construam e ampliem suas narrativas. Dentro desse cenário, é importante desenvolver propostas que permitam que as crianças se expressem, garantindo seu protagonismo nas práticas pedagógicas.

Segundo Motta (2011)³, a formação do ser humano ocorre por meio das relações que estabelece com os outros. É importante destacar que a interação social é um processo, no qual as dimensões cognitiva e afetiva estão intrinsecamente ligadas e não podem ser separadas. Durante a interação, as crianças não apenas aprendem e se desenvolvem, mas, simultaneamente, criam e transformam, sendo, assim, influenciadas pela cultura enquanto contribuem para sua produção. Essa perspectiva implica enxergá-las como sujeitos ativos, engajados na participação e intervenção na realidade ao seu redor. Suas ações representam suas formas de reinterpretar e recriar o mundo, enquanto os adultos desempenham um papel crucial como mediadores nesse processo.

O discurso construído pelos sujeitos é intrinsecamente histórico e temporal. Motta (2011) em diálogo com Bakhtin, apresenta a ideia de que o sujeito é formado e é constituído pela palavra. Nesse sentido, o pensamento e a linguagem emergem a partir da atividade mental do indivíduo, que é influenciada pelo ambiente social, em que a palavra e o material semiótico, gerados na interação, desempenham um papel crucial na estruturação do pensamento, que por sua vez, retorna ao contexto social. Além disso, considerando a dimensão social da subjetividade, compreende-se a existência humana dentro do seu contexto de interações, reconhecendo a comunicação como o propósito primordial da linguagem, antecedendo até mesmo a elaboração, a qual se torna viável devido à sua mediação.

Diante disso, a roda de conversa vem sendo compreendida como um importante dispositivo pedagógico, que também apresenta grandes desafios, pois esses momentos envolvem diálogo, isto é, um processo que deve ser construído com o coletivo para que todos não só possam ter a oportunidade de contribuir através das suas expressões, como também por meio da escuta (Angelo, 2011). Permitir que esse momento aconteça com intencionalidade e seja construído a partir do diálogo entre os sujeitos presentes é um constante exercício, pois caso o contrário, seria apenas um momento rotineiro e mecânico dentro no cotidiano das crianças.

³ O artigo de Flávia Miller Naethe Motta se origina da monografia realizada no Curso de Especialização em Educação Infantil: perspectivas de trabalho em creches e pré-escolas, intitulada “O discurso da criança na prática pedagógica: um estudo exploratório sobre a roda de conversa”, sob orientação da professora Sonia Kramer. Esse é um dos trabalhos de pesquisa pioneiros sobre o tema das rodas de conversa na Educação Infantil.

Nesse sentido, Barbosa (2006a) esclarece que a rotina vai além do controle de tempo, espaço, atividades e materiais, isto é, ela também tem o poder de padronizar as interações entre adultos e crianças. Assim, embora a rotina seja essencial para promover um ambiente organizado e seguro, há o potencial de restringir as relações entre adultos e crianças.

A roda, portanto, quando realizada com intencionalidade e responsividade também traz em seu arcabouço as expressões, pensamentos e concepções de mundo dos sujeitos que compartilham do contexto. Angelo (2011) compreende que tais recursos pedagógicos devem ser propostos pelos educadores, de forma intencional e consciente, uma vez que os grupos ali presentes são heterogêneos. Isso permite que haja construção de conhecimento, cooperação e respeito às diferenças que cada um no grupo pode apresentar. Tal processo proporciona o exercício tanto da responsabilidade individual quanto coletiva. A mediação de conflitos e estabelecimento de normas ou combinados do grupo, também são algumas das práticas que devem emergir nesse contexto.

A participação na roda permite que as crianças aprendam a olhar e ouvir os amigos, trocando experiências. Pode-se, na roda, contar fatos às crianças, descrever ações e promover uma aproximação com aspectos mais formais da linguagem por meio de situações como ler e contar histórias, cantar ou entoar canções, declamar poesias, dizer parlendas, textos de brincadeiras infantis etc. (Brasil, 1998, p. 138).

Mais do que um momento estruturado para a fala, a roda de conversa constitui um espaço de partilha e confronto de ideias, no qual a liberdade de expressão permite que o grupo e cada criança, individualmente, avancem na compreensão de seus próprios conflitos (Freire, M., 2002 apud Alessi, 2014). Esse ambiente dialógico garante a cada criança o direito de expressar suas percepções, opiniões e interpretações sobre o mundo, contribuindo para a construção de sua identidade e para o fortalecimento do senso de pertencimento. Assim, a roda de conversa se consolida como um espaço privilegiado de interação, no qual a linguagem se materializa como um instrumento de construção de sentidos, mediação de relações e aprendizagem compartilhada.

Warschauer (2017) contribui para a discussão, destacando como a roda se constitui como espaço de encontro entre indivíduos com trajetórias e formas de pensar singulares, o que faz com que os diálogos construídos nesse contexto não sigam uma lógica única e linear. Pelo contrário, são permeados por diferentes

significados, resultantes das vivências e subjetividades de cada participante. Nesse primeiro momento, as diferenças emergem com mais intensidade, tornando a roda um espaço ainda em formação, no qual as singularidades se sobrepõem às aproximações. Entretanto, à medida que os encontros se tornam frequentes, os sentidos individuais começam a se entrelaçar, fortalecendo os vínculos e permitindo a construção de significados compartilhados. Com o tempo, o grupo pode até desenvolver uma linguagem própria, marcando o momento em que as intersubjetividades se consolidam, formando um coletivo que se reconhece e se constrói mutuamente.

Ainda que cada roda se desenvolva de maneira singular, adaptando-se às especificidades do grupo, é possível identificar algumas de suas características essenciais. Em sua essência, a roda é um espaço privilegiado de diálogo e interação, no qual a escuta, a troca de experiências e a construção coletiva de conhecimento se fazem presentes. Esse processo, embora espontâneo em muitos momentos, exige a mediação de um coordenador, que pode ser o professor, responsável por garantir a organização do espaço e a participação ativa dos envolvidos.

Nesse sentido, Warschauer (2017), guiada pelas concepções de Madalena Freire, ressalta a importância da rotina para a estruturação dos grupos, sejam eles compostos por crianças ou adultos. Desse modo, cabe ao educador perceber essas demandas e, em diálogo com as crianças, reorganizar os tempos e os espaços de forma significativa, assegurando que a rotina não se torne mecanizada, mas uma proposta que faça sentido para o processo educativo.

Segundo Buber (1977), uma comunidade dialógica acontece quando indivíduos estão em uma relação viva e mútua com o centro vivo que, no caso da educação, é o professor. Guilherme e Morgan (2018) apresentam essa perspectiva, a comparando com uma roda, ou seja, o construtor – professor – é compreendido como eixo da roda e as relações dialógicas como os raios que conectam o centro às bordas, ou seja, o construtor está ligado aos membros da comunidade por meio das relações criadas naquele espaço. Desse modo, é possível aproximar o conceito de comunidade dialógica com as rodas na Educação Infantil. Ora, as rodas, no contexto educacional, acontecem por intermédio do professor, isto é, ele proporciona esse momento para as crianças, que vai se tornando cada vez mais presente na rotina, seja para estabelecer diálogos, propostas ou brincadeiras.

Ainda de acordo com Buber (2009), a comunidade se distingue da sociedade e da coletividade. Ele compreende que a coletividade não configura uma verdadeira ligação entre os indivíduos, mas apenas um agrupamento circunstancial de pessoas que compartilham um mesmo objetivo. Na sociedade, por sua vez, os indivíduos interagem com uma finalidade específica, estabelecendo relações utilitárias pautadas em interesses comuns. Por outro lado, a comunidade caracteriza-se por uma experiência relacional mais profunda, um movimento de encontro genuíno entre os sujeitos, um "face a face dinâmico, um fluir do Eu para o Tu" (Buber, 2009, p. 66).

As palavras-princípio compreendidas por Buber (1977) – Eu-Tu e Eu-Isso – representam diferentes formas de relação do ser humano com o mundo e permeiam toda a sua produção teórica. A atitude Eu-Tu se refere a uma relação autêntica e dialógica, em que o outro é reconhecido como sujeito, enquanto a atitude Eu-Isso se caracteriza por uma relação instrumental, na qual o outro é tratado como objeto. Essas distinções ajudam a compreender os diferentes modos de interação e os desafios inerentes à construção de comunidades verdadeiramente dialógicas.

Não há grupo humano que possa ser descrito pura e simplesmente como comunidade ou como sociedade. Há sempre elementos contratuais nas comunidades assim como elementos comunitários na sociedade” (Buber, 1987, p.131).

Para Buber (1977, 2009), o Eu só se constitui plenamente na relação com um Tu, na medida em que este é aceito em sua totalidade e se torna presença significativa. Dessa forma, o conceito de comunidade (Buber, 1987, p. 17), refere-se a "um tipo de vivência em conjunto, uma vida em comum em que os indivíduos se mantêm unidos, apesar dos fatores desagregatórios". Diferentemente da sociedade, que ele considera mecânica, artificial e orientada por interesses, a comunidade se configura como um organismo vivo, cuja finalidade está na própria interação entre os sujeitos. A verdadeira comunidade, portanto, é sustentada pelo desejo de vida em sua totalidade, representando um espaço de pertencimento e de criação coletiva (Buber, 1987).

A sociedade - podendo incluir a rotina escolar em determinados contextos - segundo Buber (1987), tende a silenciar a espontaneidade individual, enfraquecendo a relação autêntica da pessoa consigo mesma e com o outro. Essa estrutura pode levar à negação da responsabilidade pelo agir comum, pela

reciprocidade e pelo diálogo genuíno. Já a comunidade, por sua natureza, valoriza a singularidade de cada sujeito e reconhece a importância das tensões e conflitos, permitindo que diferenças e alteridades sejam incorporadas e respeitadas. Nesse espaço, a pessoa não é reduzida a uma mera função dentro de uma estrutura coletiva, mas preserva sua identidade e autenticidade: "Na comunidade a pessoa não é reduzida à mera função de uma 'massa', a um papel numa classe" (Buber, 1987, p. 133).

Para superar a fragmentação da pessoa imposta pela sociedade baseada em interesses, Buber propõe a valorização do espaço público do "entre-dois", um campo de ação recíproca que possibilita a relação dialógica e impede o anonimato. "A comunidade exige o espaço comum da ação recíproca" (Buber, 1987, p. 133). Esse espaço intersubjetivo não dissolve as individualidades, mas as fortalece, promovendo encontros autênticos que possibilitam o reconhecimento do outro e a construção da identidade pessoal. O "entre-dois" se apresenta, assim, como o alicerce da comunidade, pois é nele que se dá o encontro que movimenta os sujeitos em direção ao desejo de pertencimento e à afirmação mútua.

Dessa forma, a comunidade não é um espaço fixo e imutável, mas algo dinâmico, que se manifesta em diferentes momentos e contextos, nos pequenos gestos e nas narrativas que compõem a experiência coletiva. Seu fortalecimento reside na autenticidade das relações estabelecidas e no compromisso com a construção de um espaço comum baseado no diálogo e no reconhecimento mútuo.

A comunidade é a união de homens em nome de Deus numa instância viva de sua realização. Tal união pode efetivar-se somente quando homens se aproximam uns dos outros e se encontram de modo imediato, na imediaticidade de seu dar e de seu receber. [...] a imediaticidade existe quando eles se encontram como únicos e responsáveis por tudo. Quanto mais pura a imediaticidade, tanto mais autenticamente pode a comunidade realizar-se. A comunidade pode, a partir da relação entre duas ou algumas pessoas, tornar-se o fundamento da vida em comum de muitas pessoas. (Buber, 1987, p. 47).

Segundo Buber (1987), a imediaticidade ocorre quando o indivíduo não se manifesta plenamente como pessoa, mas sim como membro de uma classe, espécie ou cidadão. Para que a comunidade se constitua de forma autêntica, é necessário que os indivíduos transcendam interesses particulares em prol do bem comum. Diante disso, torna-se fundamental refletir sobre a necessidade de transformação, flexibilidade e movimento, nos momentos de rodas na Educação Infantil, para a

construção de novas comunidades e para o fortalecimento das forças e desejos que impulsionam uma relação dual, recíproca e dialógica. A roda, portanto, na primeira etapa da educação básica, é uma forma de construir uma comunidade entre as crianças e adultos naquele espaço e a forma como ela será conduzida e compreendida dependerá das relações criadas entre educadores⁴ e crianças.

Dessa forma, tanto Buber quanto Freire apontam para a necessidade de relações autênticas, dialógicas e transformadoras, nas quais a comunidade se construa a partir da interação viva entre sujeitos íntegros e comprometidos com a coletividade. O diálogo, enquanto encontro entre os sujeitos, precisa estar alicerçado na esperança ativa, que impulsiona a transformação social. Assim, Freire enfatiza: “Se o diálogo é encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se na desesperança” (Freire, 1987, p. 82).

A esperança configura-se como um elemento essencial do diálogo, pois é inerente à imperfeição humana e impulsiona a busca contínua pela transformação. Para Freire (1987), a injustiça e a desumanização não deveriam levar à desesperança, mas sim fortalecer o desejo de restaurar a humanidade oprimida. Essa esperança, no entanto, não deve se traduzir em passividade, mas sim em movimento e ação.

Segundo Figueiredo e Silva (2022), os círculos de cultura propostos por Freire, aconteciam na alfabetização de adultos e buscavam trazer uma educação emancipatória em seu arcabouço. Neste contexto, acredita-se em uma formação que permita que os sujeitos desenvolvam a criticidade aliada a uma postura ética e responsável. A essa experiência, se denominou círculo de cultura, pois todos os participantes se organizavam em roda e este espaço permitia interações, nas quais os sujeitos tomavam consciência de sua realidade social e cultural. Era uma oportunidade de o educando construir seu conhecimento e aprender de forma dialógica. Nesta estrutura, não se apresenta uma disposição hierárquica entre os participantes, pois ninguém ocupa um lugar de destaque, permitindo que todos consigam visualizar uns aos outros. O papel do professor, neste espaço, consiste em promover o diálogo entre os educandos e propor uma construção coletiva. Dessa forma, todos se reconhecem no círculo, numa atitude de comunicação e interação (Figueiredo; Silva, 2022). Pensar em um educador, que promove este espaço para

⁴ Professores, auxiliares e outros profissionais que eventualmente podem atuar dentro de sala de aula com as crianças.

as crianças se expressarem, aprenderem a escutar o outro, ressignificar histórias e dialogarem, é compreender o professor como alguém comprometido em proporcionar um espaço de cuidado, diálogo e presença.

O conceito de Círculo de Cultura, desenvolvido por Freire (2002), representa uma mudança paradigmática na abordagem educacional, promovendo um espaço de diálogo e interação que contrasta fortemente com práticas pedagógicas tradicionais. Em vez de se concentrar em uma estrutura rígida de ensino, onde o professor é visto como o único detentor do conhecimento e o aluno como mero receptor, o Círculo de Cultura enfatiza a horizontalidade nas relações educativas. Neste contexto, o coordenador de debates atua como facilitador, incentivando a participação ativa e a co-construção do saber entre todos os participantes/educandos. Freire critica o modelo de antidiálogo, que perpetua uma relação vertical e desamorosa entre educador e educando, resultando em uma comunicação que não dialoga, mas sim impõe informações. O diálogo, por sua vez, é um processo crítico que gera reflexões e promove a autonomia dos indivíduos, fundamental para o desenvolvimento de uma consciência crítica. Ao invés de um conhecimento “dado”, a educação deve promover uma construção coletiva, onde cada participante contribui com suas experiências e percepções.

Essa proposta se alinha de forma significativa com as práticas de rodas na Educação Infantil. As rodas criam um ambiente de escuta e respeito, onde as crianças são encorajadas a compartilhar suas ideias, sentimentos e experiências, formando um verdadeiro espaço de diálogo. Nelas, as crianças não são apenas ouvintes, mas participantes ativas que colaboram na construção do conhecimento coletivo. Assim, o educador, em vez de apenas transmitir informações, atua como um mediador que facilita a interação entre as crianças, permitindo que elas aprendam umas com as outras.

A roda de conversa, ao promover a troca de saberes e experiências, estabelece um espaço onde a cultura é entendida não apenas como um acervo de informações, mas como um processo dinâmico e colaborativo. As crianças são introduzidas ao conceito de cultura como algo vivo, que se constrói a partir das relações sociais e da experiência compartilhada. Elas percebem que sua produção cultural — que inclui brincadeiras, histórias e expressões artísticas — é tão válida quanto as manifestações culturais de diferentes grupos sociais.

A partir do Círculo de Cultura e das rodas na Educação Infantil, é possível compreender que a aprendizagem deve ser um ato de construção coletiva, onde cada indivíduo, independentemente de sua idade ou formação, é reconhecido como um agente ativo no processo educativo. Essa abordagem não apenas democratiza o conhecimento, mas também contribui para a formação de sujeitos críticos e criativos, capazes de perceber e transformar sua realidade. Portanto, a prática educativa deve sempre buscar promover um espaço de diálogo que valorize a cultura e as vivências de todos os educandos, contribuindo para um aprendizado significativo e humanizado.

3. Referencial teórico-metodológico: um diálogo com Buber e Freire

As rodas na Educação Infantil são práticas muito presentes na rotina das crianças e dos adultos. Tais momentos de roda podem se constituir como propostas pedagógicas, brincadeiras direcionadas ou espontâneas e momentos de diálogo. As interações entre os sujeitos nesse espaço podem acontecer de diversas formas, isso dependendo da abordagem e da proposta que cada roda apresentará e da postura dos educadores. As interações entre os sujeitos nesse espaço e suas práticas podem se revelar uma relação dialógica, que envolve cuidado e presença. Dessa forma, trago autores que contribuem para entender a proposta das rodas: a filosofia do diálogo de Martin Buber e a educação dialógica de Paulo Freire. Esses autores, além de contribuírem para as análises da produção de dados, também foram essenciais para a compreensão dos conceitos de cuidado, diálogo e presença.

Martin Buber e Paulo Freire, como referências teórico-metodológicas centrais dessa pesquisa, destacaram o encontro e a relação dialógica entre os seres humanos como base para uma compreensão crítica da realidade e do processo histórico. Assim, este trabalho buscou explorar as convergências entre os dois autores, que compartilharam vivências marcadas pelo exílio e pela perseguição política e religiosa.

Martin Buber, filósofo judeu, nasceu em Viena em 1878 e faleceu em 1965. Após a separação de seus pais, foi criado pelos avós em uma região da Polônia a partir dos três anos de idade. A convivência com o avô proporcionou a Buber um contato próximo com a mística hassídica, que marcaria profundamente sua produção intelectual, especialmente no desenvolvimento do conceito de diálogo. Em 1900, após concluir seus estudos, Buber mudou-se para Berlim, onde começou a construir sua filosofia do diálogo. Em 1937, assumiu o cargo de professor de filosofia na Universidade Hebraica de Jerusalém, localizada na então Palestina. Sua obra mais influente, “Eu e Tu”, de 1923, apresenta o princípio dialógico não como uma ideia abstrata, mas como uma experiência concreta da realidade e do cotidiano. Para Buber, a essência do ser humano não está na racionalidade, mas na sua capacidade de se relacionar (Pena, 2015).

Paulo Régis Neves Freire, renomado educador pernambucano, nasceu em 1921, na cidade do Recife. Segundo Pena (2015), Freire foi alfabetizado em casa pela mãe, que utilizava pequenos galhos de árvore no quintal para ensinar as primeiras letras. Durante a adolescência, ele desenvolveu um profundo interesse pela língua portuguesa, o que marcaria sua trajetória enquanto educador. Aos 22 anos, ingressou na Faculdade de Direito do Recife, onde concluiu seus estudos em Direito. Em 1947, Freire assumiu a direção do departamento de educação e cultura do Serviço Social da Indústria (SESI), iniciando seu trabalho com alfabetização de adultos.

Pena (2015) ainda explica que Freire defendia que o processo de alfabetização deveria estar diretamente vinculado à realidade cotidiana dos trabalhadores, possibilitando que os educandos compreendessem criticamente seu contexto e atuassem como cidadãos plenos na esfera social e política. Dessa forma, a experiência de alfabetização de adultos em Angicos, no Rio Grande do Norte, foi um marco em sua carreira e projetou Freire internacionalmente. Em 1964, ele foi convidado a integrar o Programa Nacional de Alfabetização (PNA) do Ministério da Educação, onde aplicou suas metodologias em Brasília. Durante a gestão de Luiza Erundina como prefeita de São Paulo, Freire exerceu o cargo de secretário municipal de Educação, contribuindo significativamente para políticas públicas na área educacional. Após essa experiência, passou a atuar como assessor em projetos culturais pelo mundo, como na América Latina e na África. Paulo Freire faleceu em São Paulo, em 1997, deixando um legado de práticas pedagógicas transformadoras e de emancipação social.

Paulo Freire se baseou nos estudos de Buber⁵ para desenvolver uma educação dialógica. Neste sentido, Freire apresenta uma educação crítica e dialógica, na qual o professor possui o papel de professor-político (Guilherme; Morgan, 2018). Freire acreditava e se preocupava com a mudança social e, por isso, também traz o diálogo na educação como um caminho para o homem se realizar (Pena, 2017). Para contrapor à educação bancária - que reduz o educando como apenas um receptor de conhecimentos transmitidos por professores - Ele também defendeu uma educação libertadora, que busca promover a emancipação e a humanização do sujeito.

⁵ Paulo Freire foi leitor de Martin Buber. Freire cita o livro “Yo y Tu”, obra de Martin Buber, em uma nota de rodapé do livro Pedagogia do Oprimido (Freire, 1974, p. 196).

Esta pesquisa aproximou-se das contribuições de Freire (1987) sobre o diálogo e a humanização dos sujeitos, articulando os temas do cuidado, do diálogo e da presença para compreender as rodas na Educação Infantil. Ao dialogar com Freire (1987, 2013), a análise das rodas na Educação Infantil é inspirada pela concepção de círculo de cultura. Para Buber, o professor atua como um construtor de comunidades dialógicas, desempenhando um papel central na formação ética e no desenvolvimento do caráter dos indivíduos (Guilherme; Morgan, 2018). Desse modo, é possível aproximar o conceito de comunidade dialógica com as rodas na Educação Infantil. As interações entre os sujeitos nas rodas e suas práticas podem se revelar uma relação dialógica, que envolve cuidado e presença.

Este capítulo propõe um diálogo entre as perspectivas de Martin Buber e Paulo Freire, articulando suas reflexões no contexto da educação como um agir responsável (Kramer, 2013). O objetivo é reconhecer crianças e educadores como participantes de interações, que contribuam para a formação humana das crianças.

A estrutura do capítulo é organizada em três momentos principais. No primeiro, é apresentado o conceito de cuidado, com ênfase nas contribuições de Buber e Freire. O segundo momento traz o diálogo em suas múltiplas dimensões, destacando suas manifestações técnica, monológica e autêntica. Por fim, o capítulo apresenta a presença como um aspecto central das relações humanas, que na perspectiva de Buber, pode ser compreendida como aspecto essencial das relações, enquanto para Freire, ela assume uma dimensão existencial, representando o compromisso ético e político nas interações educativas.

3.1. Cuidado

O cuidado, em uma perspectiva ética, na Educação Infantil deve estar presente em todos os momentos, incluindo as rodas. Kramer, Nunes e Pena (2020) apresentam o conceito de cuidado aproximando com o conceito de diálogo proposto por Buber (1977; 2011a; 2009), que implica reconhecer a presença do outro, aceitá-lo e ser responsivo. No contexto das rodas, este cuidado, compreendido a partir das ideias de Buber, pode existir ou não.

Buber (2009) apresenta três formas possíveis de conhecer o outro: observando, contemplando ou tomando um conhecimento íntimo. Diante disso,

para entender se há ou não o cuidado no contexto da Educação Infantil, é necessário entender como as crianças estão sendo percebidas pelo educador em roda, se elas estão sendo aceitas, isto é, se estão sendo consideradas como sujeitos de interlocução e resposta.

Desse modo, é possível compreender um homem diante de nós sendo o observador, o contemplador e através da tomada de conhecimento íntimo (Buber, 2009).

O observador busca meticulosamente em registrar na memória o homem que observa, anotando e desenhando seus traços. Cada característica é interpretada em relação ao seu significado subjacente. Segundo Buber (2009, p.41), este observador exige atenção intensa aos detalhes, buscando captar o homem como um conjunto de traços distintos que o definem. O contemplador, por outro lado, adota uma postura mais livre e descompromissada. Ele se posiciona para observar o homem de forma aberta, permitindo que sua experiência se desenrole naturalmente, sem a necessidade de anotações detalhadas. Confiando no processo orgânico, ele valoriza o que merece ser preservado, sem se preocupar com os detalhes específicos dos traços individuais. Tanto o observador quanto o contemplador compartilham o desejo de compreender o homem que está diante de nós, embora o façam de maneiras distintas. Enquanto o observador foca nos traços objetivos que definem o homem, o contemplador aprecia a essência existencial do mesmo.

A tomada de conhecimento íntimo, por sua vez, representa uma forma mais profunda e pessoal de perceber o outro. Em um estado receptivo, o indivíduo se depara com algo significativo no homem observado, algo que ressoa profundamente dentro de sua própria vida. Essa experiência transcende a mera observação ou contemplação, pois é um encontro pessoal que exige uma resposta imediata ou futura. Assim, a tomada de conhecimento íntimo implica uma postura receptiva e uma disposição para aceitar o que o outro comunica, seja sobre si mesmo ou sobre o mundo. É um encontro que transcende a simples observação exterior, possibilitando diálogo e encontro autênticos entre as pessoas.

A partir do momento em que há uma percepção sobre as crianças no espaço de roda, é necessário entender também se há uma responsabilidade, que para Buber (2009), acontece a partir de uma resposta verdadeira diante do que acontece no cotidiano, e, uma vez que há um reconhecimento e uma resposta, neste momento de roda, o cuidado persiste, pois “[...] o que assim dizemos com o nosso ser é o

nosso penetrar na situação” (Buber, 2009, p. 50), isto é, estar em uma imersão na ação conjunta que envolve todos os sujeitos presentes. Nos contextos das rodas implica cuidado.

A resposta carrega ação e, dessa forma, Buber (1977) traz o conceito de “atualidade”, que faz referência à ideia de atuar, ou seja, de presença, de ação e de responsabilidade, aspectos que remetem ao cuidado. Logo, na vida, quando há presença, reciprocidade e responsabilidade nasce o encontro e neste encontro nasce o sentido (Buber, 1977).

Para Buber (2009), as relações podem se estabelecer como Eu-Tu ou Eu-Isso. As relações Eu-Tu são éticas, uma vez que ocorrem a partir de uma conexão existencial profunda entre alguém e o outro, isto é, há responsividade. Opondo-se a esta atitude, existem os relacionamentos Eu-Isso, nos quais se objetiva o *outro*, o reconhecendo apenas como um recurso ou finalidade, ou seja, são relações apenas instrumentais. Diante disso, as relações Eu-Tu possibilitam o *diálogo*. Nesta perspectiva, o diálogo se encontra como uma prática baseada no encontro profundo de inter-humanos, visto que o homem só se torna *eu* na relação com a presença do *tu* por isso “[...] é apenas no encontro dialógico que se revela a totalidade do homem” (Pena, 2017, p. 757). Totalidade no sentido de “inteireza” do sujeito.

No âmbito do encontro pedagógico, Buber (2004) enfatiza que o papel do professor não é determinar de forma universal o que é bom ou mau, mas responder de maneira responsável e contextual às questões concretas que emergem das vivências do aluno. Essa resposta, como destaca o autor, ultrapassa a mera intenção pedagógica, pois só se torna verdadeiramente fértil quando se dá a partir de uma participação imediata e comprometida na vida do educando. Essa interação requer do educador uma postura que acolha as demandas do aluno, permitindo que, juntos, construam respostas que vão além das alternativas óbvias, abrindo possibilidades transformadoras (Buber, 2004). Logo, a responsabilidade no campo pedagógico, para Buber, é inseparável do ato de "responder" em sua essência mais profunda. Não se trata de uma responsabilidade genérica ou abstrata, mas de um compromisso que só existe na presença de uma relação real, marcada pelo diálogo e pela reciprocidade. Esse diálogo genuíno reconhece o outro como "Tu", um ser com quem se estabelece uma relação viva e imediata, em que o educador não apenas ensina, mas também aprende. Assim, a responsabilidade é intrínseca ao amor no

sentido buberiano: um compromisso autêntico do "Eu" em relação ao "Tu" (Buber, 1974).

A perspectiva de Paulo Freire amplia essa reflexão ao relacionar a responsabilidade pedagógica com a ética da escuta. Para Freire (2013), escutar é um ato que ultrapassa a simples capacidade auditiva, representando uma abertura autêntica à fala, aos gestos e às diferenças do outro. A escuta verdadeira não se limita a ouvir, mas implica compreender, dialogar e respeitar, permitindo que o educador participe ativamente da construção de sentido junto ao educando. Esse processo é fundamental para a superação de práticas educativas autoritárias, que impedem o diálogo. Freire (2013) aponta que, ao escutar o outro com paciência e criticidade, o educador aprende a falar com ele, construindo uma relação horizontal e respeitosa.

Aproximando com o cuidado em uma perspectiva ética com crianças pequenas (Guimarães, 2011; Kramer, 2003; Pena 2017), podemos resgatar os conceitos de ética e escuta em Freire (1987). A escuta legítima, nessa perspectiva, é escutar o ponto de vista do próximo e, até mesmo, emitir a sua opinião de forma respeitosa, aceitando as diferenças. Logo, se o discurso é autoritário, a escuta e o diálogo não acontecem.

No pensamento freiriano (2013), a escuta se constitui como um ato ético e político, pautado no reconhecimento do outro e na valorização de sua expressão. Escutar exige não apenas o controle sobre o impulso de falar, mas também a consciência de que a comunicação é um processo de troca, no qual todas as vozes têm relevância e direito à manifestação. Nesse sentido, Freire (2013) enfatiza que quem tem algo a dizer deve fazê-lo, mas essa expressão deve ocorrer em um ambiente de respeito mútuo, que envolve cuidado, e que o diálogo seja construído de forma equitativa.

A prática da escuta, portanto, envolve disponibilidade para acolher diferentes discursos, gestos e perspectivas, sem que isso signifique necessariamente concordância. Pelo contrário, trata-se da construção de um espaço de interação que valoriza a pluralidade e evita posturas autoritárias. Para Freire (2013), a escuta genuína está intrinsecamente ligada ao reconhecimento da diversidade e ao combate a discursos que negam a alteridade. Quando a comunicação se baseia na imposição e na negação do outro, o diálogo se torna inviável. Neste sentido, a escuta atenta e

direcionada pode se constituir como uma forma de cuidado, onde o educador se disponibiliza e traz intencionalidade para o que está sendo compartilhado na roda.

A ética, nesse contexto, é compreendida por Freire (1987) como a essência da educação humanizadora, que reconhece o ser humano como um "ser no mundo", que possui liberdade, autonomia e capacidade de transformar sua realidade. O educador comprometido eticamente atua como mediador nesse processo, facilitando o desenvolvimento da consciência crítica do educando e promovendo sua emancipação. Tal prática educativa vai além da simples transmissão de conhecimentos técnicos, pois busca formar sujeitos capazes de intervir no mundo e transformá-lo, sempre em diálogo com o outro e em busca de dignidade e liberdade humanas (Freire, 1987; 2013).

Tanto Freire quanto Buber concordam que o encontro pedagógico é o núcleo do ato educativo. Nesse encontro, o professor não é apenas um transmissor de saberes, mas um parceiro na construção de significados, que se dá por meio de uma relação dialógica e recíproca, ações que significam cuidado. Essa relação exige do educador uma postura ética, que valorize a escuta, respeite as diferenças e reconheça no outro um sujeito com quem se compartilha a experiência do mundo.

3.2. Diálogo

Para Buber, o professor é o construtor de uma comunidade dialógica, que tem um papel fundamental na formação do caráter dos indivíduos (Guilherme; Morgan, 2018). Dentro dessa comunidade dialógica, pode se estabelecer dois tipos de relações: Eu-Tu ou Eu-Isso. Essas relações podem ou não proporcionar o diálogo, a alteridade e um agir ético. O filósofo nomeia três formas de diálogo: o autêntico, o técnico e o monólogo disfarçado de diálogo. O autêntico traz em sua estrutura uma reciprocidade entre os interlocutores, ele pode ser encontrado na fala ou no silêncio. O diálogo técnico apresenta em seu arcabouço uma necessidade de transmitir uma informação, algo objetivo. Por fim, apresenta-se o monólogo disfarçado de diálogo, que embora aparente ser um diálogo, na verdade se constitui como monólogo.

Não existem somente grandes esferas da vida dialógica que na sua aparência não são diálogo, mas existe também o diálogo que não é diálogo enquanto forma de

vida, isto é, que tem aparência de um diálogo, mas não a sua essência. Aliás, parece, às vezes, que esta última espécie é a única que existe. (Buber, 2009, p. 53).

Segundo Buber (2009, p. 54), “o diálogo autêntico é caracterizado pela presença mútua e intencional dos participantes”. Cada indivíduo não apenas reconhece a presença do outro, mas também se volta para ele com a intenção genuína de estabelecer uma reciprocidade viva. Neste tipo de interação, há uma disposição para ouvir e responder ao outro, seja por palavras, gestos ou mesmo pela ausência de ambos, desde que haja uma resposta responsiva. Para Buber (2009), alcançar a plenitude do Eu requer entrar em uma relação dialógica autêntica com o mundo, onde o reconhecimento mútuo e a aceitação do outro em sua totalidade são essenciais. Isso implica ver o outro não como um objeto ou um ser superficial, mas como um "Tu" significativo e único. Somente através deste encontro genuíno é possível enriquecer e afirmar a própria identidade de maneira autêntica e profunda.

Em contrapartida, o diálogo técnico é impulsionado pela necessidade de alcançar um entendimento objetivo, centrado na informação sobre um tema específico, no qual o foco reside na mensagem transmitida em vez das pessoas envolvidas. Buber (2009) observa que o diálogo técnico prevalece na vida moderna, uma vez que as interações são frequentemente superficiais e desprovidas de vínculo, e, portanto, buscam trazer mensagens práticas e objetivas. Este tipo de diálogo destaca-se pela troca de informações sem a preocupação com a presença do outro como indivíduo.

Além disso, Buber descreve o "monólogo disfarçado de diálogo", uma situação em que as pessoas se reúnem para falar, mas cada uma está essencialmente engajada consigo mesma, ignorando a presença e a resposta do outro. Aqui, o interlocutor é tratado como um "fantasma sem rosto" (Buber, 2009, p. 54), sendo desconsiderado e irrelevante para a interação, ou seja, a comunicação não é direcionada a ele, já que não se espera receber sua resposta, sendo considerada irrelevante. Na maioria das interações, os participantes acreditam estar engajados em um diálogo, sem perceber que não há reciprocidade. O que aparenta ser uma conversa envolvendo indivíduos na verdade revela-se como um diálogo vazio e superficial.

(...) uma conversação, que não é determinada nem pela necessidade de comunicar algo, nem por aquela de aprender algo, nem de influenciar alguém, nem de entrar em

contato com alguém, mas é determinada unicamente pelo desejo de ver confirmada a própria autoconfiança, decifrando no outro a impressão deixada, ou de tê-la reforçada quando vacilante; uma conversa amistosa, na qual cada um se vê a si próprio como absoluto e legítimo e ao outro como relativizado e questionável (Buber, 2009, p. 54).

Em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire faz referência a Martin Buber ao discutir a relação entre o sujeito dominador e o sujeito dominado. Segundo Freire (1987), o indivíduo antidialógico, ao exercer o domínio, reduz o outro a um mero objeto, um “isto”, negando-lhe a condição de sujeito. Assim, inspirado nas concepções de Buber sobre as relações Eu-Tu e Eu-Isso, Freire elabora sua reflexão sobre a distinção entre ações dialógicas, fundamentadas na colaboração e no reconhecimento mútuo, e por outro lado, as ações antidialógicas, nas quais o ser humano é despersonalizado e reduzido à condição de objeto passivo.

Para a Freire (1987) o diálogo é um caminho para a humanização dos indivíduos, por isso os homens se fazem na palavra e na ação-reflexão, caso contrário, seriam objetos, pois não teriam consciência e seriam manipuláveis. Dessa forma, o diálogo se constitui como algo que permite a existência do indivíduo enquanto ser reflexivo, crítico e histórico. Podem acontecer ações dialógicas ou antidialógicas. As ações dialógicas, caracterizadas por uma relação horizontal, são marcadas pela colaboração, e por isso os sujeitos se encontram para que, juntos, transformem o mundo (Guilherme; Morgan, 2018). Nas ações antidialógicas, por outro lado, o homem é transformado em um objeto dominado.

O verdadeiro diálogo (Freire, 1987) se estabelece em uma relação horizontal, contrapondo-se ao modelo vertical imposto pelas elites, que reduz os educandos a uma massa passiva, sem espaço para expressão e participação ativa. Os pilares desse diálogo são o amor, a humildade, a fé nos homens, a confiança, a esperança e o pensamento crítico. O diálogo só é possível quando há um profundo amor pelo ser humano e pelo mundo, pois, sendo sua base essencial, o amor é, por si só, uma forma de diálogo. Diferente das relações de dominação, o amor se configura como um ato de coragem e compromisso com a libertação dos oprimidos. Nesse sentido, Freire afirma que o compromisso com os oprimidos, por ser amoroso, é necessariamente dialógico (Freire, 1987, p. 80). Diante disso, a superação da opressão é condição para a restauração do amor enquanto força emancipatória.

Freire ressignifica o termo "amoroso", conferindo-lhe um sentido que vai além do afeto individual: o amor torna-se princípio fundamental da transformação

social. Mais uma vez, a concepção compreendida por Paulo Freire dialoga com a visão de Martin Buber, que compreende o amor como um acontecimento que transcende os sentimentos individuais. Para Buber, enquanto os sentimentos pertencem ao indivíduo, o amor constitui um espaço no qual o ser humano habita. O amor, nesse sentido, representa uma responsabilidade de um Eu para com um Tu (Buber, 2003, p. 17).

A relações dialógicas também exigem humildade, pois a autossuficiência impede a escuta e a troca genuína. Freire (1987) compreende que aqueles que não possuem humildade ou a perdem tornam-se incapazes de se aproximar do povo. Além disso, um verdadeiro diálogo pressupõe um pensamento crítico que compreende a realidade como um processo dinâmico, em constante transformação. Diferente do pensamento ingênuo, que enxerga o tempo histórico como algo estático e naturalizado, o pensamento crítico busca a transformação permanente da realidade, promovendo a humanização contínua do ser humano. O próprio diálogo, ao demandar um olhar crítico sobre o mundo, também é capaz de fomentá-lo. Sem diálogo não há comunicação, e sem comunicação não há verdadeira educação (Freire, 1987).

Assim, o diálogo se configura como uma necessidade existencial, um encontro no qual reflexão e ação se entrelaçam em um movimento de transformação e humanização do mundo. Ele não pode ser reduzido a um ato de mera transmissão de ideias de um sujeito para outro, tampouco a uma simples troca de informações consumíveis (Freire, 2002). Quando a relação entre os sujeitos se fundamenta no amor, na humildade e na confiança no ser humano, a confiança mútua emerge naturalmente. No entanto, quando esses princípios são corrompidos, como por exemplo, na concepção bancária da educação, que nega a dialogicidade, não há possibilidade de construir relações de confiança, pois estas só podem existir quando há coerência entre palavras e ações. Da mesma forma, Buber (2003) aponta a confiança como elemento essencial para romper com a incomunicação, permitindo o verdadeiro encontro entre os sujeitos.

Seguindo tal percurso teórico-metodológico, emergiu a pergunta: qual forma de diálogo as rodas assumem? Pois bem, as rodas, quando realizadas de forma instrumental, produzem os relacionamentos Eu-Iso, já que o adulto reconhece a criança como um recurso e não como presença. Ela está ali apenas para observar e escutar o que o adulto acredita que deve ser exposto e dito. “A educação que

meramente instrui, que é baseada nas relações Eu-Isso” (Guilherme; Morgan, 2018, p. 787). Dessa forma, o momento de roda se constitui como um espaço expositivo, no qual apenas o adulto fala e determina como irá acontecer aquela proposta, se configurando como um monólogo disfarçado de diálogo, uma vez que todos estão em uma posição para o diálogo, no entanto as crianças têm o direito apenas de ouvir o que o professor tem a dizer, ou seja, só quem fala é o professor.

Nesse sentido, o ato de depositar ideias no outro se configura como uma ação antidialógica. Pena (2017) compreende que a humildade precisa estar presente para que se promova o diálogo, ou a autossuficiência pode impedir que o diálogo aconteça. Para que as rodas possam promover um espaço de diálogo entre o educador e as crianças e, também, entre as crianças, o adulto precisa escutar ativamente o que as crianças dizem e respondê-las de forma respeitosa e responsável, incentivando-as a trazer mais e mais contribuições para aqueles momentos. O adulto precisa assumir uma postura de disponibilidade e abertura para escutar as crianças e respondê-las de forma responsiva. Além de criar uma relação com aquele grupo, ele estará também promovendo uma construção coletiva, onde se contempla plenamente a presença das crianças.

3.3. Presença

A presença faz parte da relação (Pena, 2017), implicando o reconhecimento do outro como um ser de relação e não objeto. Na relação Eu-Tu se encontra a totalidade do ser, pois nela é valorizada a existência, a inteireza e a presença, há reciprocidade. No relacionamento Eu-Isso, por outro lado, o ser é reconhecido como fragmentado, neste contexto não há uma relação, e sim uma “experiência”, que é um acontecimento parcial e reconhece-se apenas o objeto.

Neste processo, o educador não só precisa ressignificar a sua presença, como também ressignificar a presença dos educandos em roda. Para isso, o adulto precisa assumir uma postura de disponibilidade para assumir a presença das crianças como parceiros de acontecimentos, por meio da reciprocidade e abertura para a participação de todos (Buber, 2009).

Para Buber, a existência dialógica pode se manifestar tanto de forma desafiadora quanto de maneira acolhedora. No entanto, o que a caracteriza essencialmente é a sensação revigorante de reciprocidade. Por outro lado, a

existência monológica permanece restrita aos próprios limites, sem se aventurar além de si mesma, nem mesmo na mais sutil comunhão. No entanto, não se deve confundir a existência monológica com egoísmo, nem a dialógica com altruísmo. Para que o diálogo autêntico ocorra, é fundamental que essência e aparência estejam integradas. A atitude dialógica consiste na importância do gesto essencial de voltar-se para o outro. Embora esse ato possa parecer trivial ou cotidiano, sua verdadeira essência reside na percepção genuína da presença do outro. Tal percepção só é possível quando se rompe com a indiferença que frequentemente distancia os indivíduos.

No mundo contemporâneo, essa abertura ao outro representa um grande desafio, pois encontra resistência nas barreiras que os indivíduos erguem em torno de si. Como aponta Buber (2009), essa couraça dificulta a construção de relações verdadeiramente dialógicas, tornando ainda mais urgente o esforço para superá-la.

Constitui um erro grotesco a noção do homem moderno que o voltar-se-para-o-outro seja um sentimentalismo e que não está de acordo com a densidade compacta da vida atual e sua afirmação que o voltar-se-para-o-outro seja impraticável no tumulto desta vida é apenas a confissão mascarada da fraqueza de sua própria iniciativa diante das situações da época; ele consente que esta situação lhe ordene o que é possível ou permissível, em vez de, como parceiro sereno, estipular com ele – como é possível estipular com qualquer época – qual o espaço e qual a forma que ela deve conceder à existência da criatura. (Buber, 2009, p.57).

Além disso, Buber diz que:

O movimento básico monológico não é, como se poderia pensar, o desviar-se-do-outro em oposição ao voltar-se-para-o-outro, mas é o dobrar-se-em-si-mesmo [...]. Dobrar-se-em-si-mesmo é diferente do egoísmo [...]. Chamo de dobrar-se-em-si-mesmo o retrair-se do homem diante da aceitação [...] a admissão da existência do Outro somente sob a forma da vivência própria, somente como “uma parte do meu eu. (Buber, 2009, p. 57-58).

Buber dedica-se amplamente à análise da relação expressa na palavra-princípio Eu-Tu, caracterizada pela presença autêntica, onde não há espaço para reflexão distanciada, abstração ou objetivação. Nesse tipo de relação, o encontro se dá na experiência direta, sem mediações que convertam o outro em objeto. No entanto, para que o respeito – e, sobretudo, o reconhecimento – sejam possíveis, é necessária uma distância que transcenda a mera presença imediata, permitindo a percepção do outro como um ser singular e autônomo. Dessa forma, nas palavras

de Buber: “Somente agora o TU, originalmente inexperienciável, só agora recebido, torna-se um ELE ou ELA” (Buber, 1974, p. 22).

Ao compreender que o *Tu* e a relação que sua presença evoca – ou que é evocada por ela – constituem a essência do espírito, Buber afirma que o verdadeiro encontro só acontece quando há uma abertura genuína ao outro. Para ele, o espírito não existe de forma isolada, mas se manifesta na relação, na reciprocidade que emerge do Eu-Tu. Esse vínculo não pode ser reduzido a uma experiência subjetiva ou individualista, pois se constrói no entrelaçamento das presenças, na vivência autêntica do encontro.

Somente a presença do espírito pode infundir em todo trabalho, sentido e alegria, e, em toda propriedade, respeito e dedicação (...). Todo produto do trabalho, todo conteúdo da propriedade, embora permaneçam no mundo do ISSO ao qual pertencem, somente o espírito pode transfigurá-los em confrontadores e numa representação do TU (Buber, 1974, p. 58).

Para Freire (2002), a existência é um conceito dinâmico, caracterizado pelo diálogo contínuo entre os seres humanos e destes com o mundo. O compromisso do indivíduo com sua própria existência o torna um ser histórico, transcendendo suas funções biológicas e conduzindo-o ao processo de humanização.

Ao defender uma educação problematizadora, fundamentada na historicidade dos sujeitos – inseridos em um movimento constante de busca –, Freire (1987) os reconhece como seres inacabados e inconclusos, em permanente processo de construção. Essa incompletude não se limita ao ser humano, mas também se estende à realidade, igualmente histórica e inacabada. Diferentemente dos demais animais, os homens têm consciência de sua inconclusão e, a partir dela, exercem sua capacidade de transformar o mundo. Desse modo, o conceito de sujeito, em Freire (1987), refere-se ao indivíduo consciente, capaz de agir com autonomia e pensamento crítico, em oposição à condição de objeto, que remete ao que é desprovido de consciência e passível de manipulação. A humanização ocorre por meio da palavra, do trabalho e da prática da ação-reflexão. Nesse sentido, o diálogo se apresenta como o caminho essencial para que os homens se reconheçam como sujeitos de sua própria existência.

Para Freire (1987), o diálogo é uma necessidade existencial, pois é nele que “os homens atribuem significado à sua humanidade” (p. 79). No entanto, ele não pode ser reduzido a um mero depósito ou consumo de ideias, tampouco a uma disputa argumentativa desprovida de compromisso com a transformação do mundo.

O diálogo, em sua essência, é um ato criador, que se dá no encontro entre sujeitos comprometidos com a construção coletiva da realidade, buscando, por meio da linguagem e da ação, tornar-se mais.

De acordo com Pena (2017), Freire busca trazer a essência da existência, por meio de um sujeito de relações, que vai além de estar no mundo, ele está *com* o mundo. Por isso, o diálogo acontece por meio da presença do outro: “se existir é individual, ele só se realiza na relação com os outros” (Pena, 2017, p. 756). Dessa forma, para a educação problematizadora de Freire, o caráter histórico dos homens está inserido em um movimento de busca em uma realidade que também está em construção. Neste contexto, os homens têm consciência de sua inconclusão. O sujeito consiste em um indivíduo consciente capaz de agir com autonomia e criticidade.

Logo, na roda, é importante reconhecer a presença da criança, como ser histórico e social que está se desenvolvendo em uma sociedade e realidade inacabadas e que também estão em construção, entendendo que a criança também habita no mesmo mundo que os adultos, e ela traz e expressa para o coletivo o que ela vive, aprende e transforma nessa sociedade. E o educador também precisa assumir essa postura, pois aceitar a presença plena da criança em roda, implica compreender que “[...] existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo; é transcender, discernir, dialogar” (Pena, 2017, p. 756).

Além disso, Freire (2013) aponta que a presença está intimamente relacionada à ética e à responsabilidade. Nesse sentido, a ética na educação possibilita uma prática humana. Isto significa que a prática educativa, comprometida com uma ética, busca superar as situações de opressão e proporcionar liberdade e dignidade humanas, conduzindo os homens a tomarem consciência de sua presença no mundo. Assim, nas rodas, o cuidado acontece por meio da escuta e de uma postura ética, possibilitando a manifestação da presença das crianças, que podem se expressar e tomar consciência de sua contribuição e participação no mundo.

4. O encontro é a vida atual

Amor é responsabilidade de Eu para com o Tu.

(Buber, 1974, p.17)

Para apresentar as primeiras categorias que emergiram da pesquisa de campo deste trabalho, é relevante situar as condições em que ocorreram as produções de dados, assim como trazer uma breve apresentação de cada contexto observado. As observações aconteceram em duas escolas durante o primeiro momento de roda do dia, no período de abril a setembro de 2024.

Foram três meses em companhia dos professores e das crianças nas duas escolas. A intenção que motivou a pesquisa de campo foi buscar observar e compreender as relações entre as crianças e adultos e entre as crianças naqueles momentos de roda. O primeiro contato não foi difícil, com muitos olhares atentos e curiosos, começaram a perceber a presença de uma nova pessoa naquele contexto.

Para observar as crianças e os professores, era necessário estabelecer com eles uma relação de inclusão. Essa relação exige uma presença plena na realidade em que se está inserido (Buber, 2003, p. 25-26). Assim, decidi que deveria atuar no campo de pesquisa com toda a minha inteireza, de modo a ir ao encontro dos sujeitos pesquisados. Para isso, busquei abertura (Buber, 2009) dos sujeitos que estavam em campo, construindo essa pesquisa a partir das interações nas rodas.

É a função de abertura entre os homens, é o auxílio ao vir a ser do homem enquanto ser-próprio, é a assistência mútua na realização do ser-próprio da natureza conforme a criação, é isto que leva o inter-humano à sua verdadeira altura. É somente quando há dois homens, dos quais cada um, ao ter o outro em mente, tem em mente ao mesmo tempo a coisa elevada que a este é destinada e que serve ao cumprimento do seu destino, sem querer impor ao outro a sua própria realização, é somente aí que se manifesta de uma forma encarnada toda a glória dinâmica de ser homem. (Buber, 2009, p. 152)

O encontro do pesquisador com os sujeitos da pesquisa conduz à produção de um conhecimento dialógico e alteritário. De acordo com Jobim e Souza (2011), os conceitos de dialogismo e alteridade são inseparáveis e não podem ser compreendidos de forma dicotômica. Compreender o dialogismo e a alteridade como características essenciais das relações estabelecidas no contexto da pesquisa

consiste em um movimento em direção ao outro. A alteridade, por sua vez, comporta tanto o estranhamento quanto o pertencimento, refletindo a complexidade das relações humanas. Diante da diferença é possível transformar um espaço dialógico, onde emergem novos significados. Esse processo se contrapõe à ideia de uma construção fixa ou de uma busca por verdades absolutas, como ressalta Pena (2015).

Para Martin Buber (2003), a relação entre responsabilidade e atualidade assume um papel central e profundamente significativo. Termos como "atualidade", "atuação" e "atualização" aparecem de forma recorrente em suas traduções para o português. Contudo, de acordo com Zuben (Buber, 2003), essas palavras, neste contexto, não significam contemporaneidade. Elas estão intrinsecamente ligadas ao conceito de "atuar", que exige a presença, a ação e a responsabilidade.

Nesse sentido, Buber afirma que "toda vida atual é encontro" (Buber, 2003). Essa perspectiva revela que a vida vivida com presença, reciprocidade e responsabilidade torna possível o encontro autêntico entre os sujeitos. É no encontro que o sentido emerge, configurando um espaço onde a resposta responsável se concretiza e o diálogo ganha uma dimensão verdadeiramente transformadora. Bakhtin (2011) concebe o ser humano como um sujeito historicamente situado e socialmente construído, cuja identidade se forma na e pela linguagem. Essa perspectiva rejeita a noção de um sujeito exclusivamente biológico e empírico compreendendo a importância do contexto social e histórico na constituição dos indivíduos. Nesse sentido, o ser humano só pode ser compreendido a partir de seus enunciados, pois sua experiência individual se dá em um processo contínuo de interação com as vozes alheias.

Este capítulo apresenta eventos vividos no campo de pesquisa, que mostram situações da vida concreta em que o evento, para Bakhtin (Sobral, 2005), se configura como um encontro singular e dinâmico, permeado pelo diálogo e pela relação com o outro. O evento não é uma estrutura fixa, mas uma ocorrência que instaura o ser no mundo, manifestando-se na ação e na interação. Trata-se de uma experiência ontológica e temporal, na qual a consciência aprende o ser na relação com os sujeitos e com o próprio acontecer. Assim, os eventos narrados nesta pesquisa não apenas descrevem fatos, mas revelam o caráter irrepetível e significativo das vivências, evidenciando o encontro entre sujeitos, o cuidado, o diálogo e o reconhecimento da presença.

4.1. “O que você está escrevendo?”: presença e reciprocidade

De acordo com Buber (2009), o encontro é a vida atual, sendo "atual" compreendido no sentido de atuante. Portanto, eu, enquanto pesquisadora, não poderia assumir a postura de um sujeito distante, uma vez que, “[...] viver significa ser alvo da palavra dirigida; nós só precisaríamos tornar-nos presentes, só precisaríamos perceber” (Buber, 2009, p. 43). Dessa forma, a minha entrada no campo já contribui para o início da pesquisa. Afinal, a presença de um novo sujeito naquele espaço é notado pelos adultos e crianças e, a partir da construção dessas relações em campo, a pesquisa se desenvolve.

Os funcionários como a auxiliar da turma e o porteiro, perguntam se sou estagiária. Eu explico que estou lá como pesquisadora. A diretora se colocou à disposição para ajudar no que fosse preciso, pegou as autorizações para entregar em mãos para as famílias.

Quando chego na sala, desejo boa tarde a todos e busco não interferir na dinâmica da turma, algumas crianças estão terminando de lanchar, enquanto outras já estão brincando. Então, sento-me num canto da sala. Fernanda, estava próxima, parecia estar sonolenta, pois tinha acabado de acordar, e estava encarando os blocos de madeira. Ela percebeu minha presença e ficou me observando. Resolvi buscar uma aproximação, que fosse além dos sorrisos e olhares curiosos. Montei uma torre e, logo, a destruí. Repito por três vezes. Fernanda me olha atenta e se aproxima aos poucos, em seguida começa a rir da destruição da torre e resolve entrar na brincadeira. (Caderno de campo, escola privada, 10/abril, 2024)

Reconhecer a presença é um aspecto essencial da existência humana (Freire, 1987). Naquele momento a minha presença estava sendo percebida e reconhecida aos poucos por aquele grupo. Paulo Freire entende o homem como um ser de relações que não apenas está no mundo, mas está com o mundo. Assim, existir transcende o simples ato de viver, pois envolve discernimento, diálogo e transcendência. É na possibilidade de uma conexão comunicativa entre o indivíduo e o mundo que a criticidade se torna parte integrante do viver. Embora o existir seja uma experiência individual, ele só se realiza plenamente na relação com os outros, naquele instante a minha presença estava sendo realizada e reconhecida por Fernanda, que através da brincadeira se comunicou comigo, proporcionando uma aproximação.

Segundo Freire (2002), existir é um conceito dinâmico que pressupõe um diálogo contínuo entre o homem e seus semelhantes, bem como entre o homem e o mundo. Esse compromisso com a existência confere ao ser humano sua historicidade, retirando-o do limite das funções biológicas e conduzindo-o ao processo de humanização. Humanizar-se, na construção da pesquisa, envolveu que eu demonstrasse disponibilidade para dialogar, interagir e escutar os sujeitos presentes no campo. Neste sentido, Martin Buber (2009) contribui para a compreensão da vida dialógica compreendendo que é necessário reconhecer e aceitar o outro em sua totalidade.

Para podermos sair de nós mesmos em direção ao outro é preciso, sem dúvida, partirmos do nosso próprio interior. É preciso ter estado, é preciso estar em si mesmo. O diálogo entre meros indivíduos é apenas um esboço, é somente entre pessoas que ele se realiza. (Buber, 2009, p. 55).

O movimento essencial do diálogo consiste em voltar-se para o outro, algo que pode parecer um gesto simples e cotidiano, mas que, em sua essência, exige a percepção da presença do outro. Para alcançar essa percepção, é indispensável libertar-se da indiferença em relação ao próximo. Ao observar as interações na Educação Infantil, torna-se fundamental focar nos diálogos que se estabelecem e são produzidos entre os sujeitos pesquisados. Tais diálogos não só transcendem as palavras ditas, como também tudo aquilo que não é verbalizado. A maneira como se fala, incluindo os silêncios, pode ser compreendida como uma forma legítima de diálogo. De acordo com Buber (2009, p. 36), o diálogo humano pode existir mesmo sem o signo, embora este, manifestado por sons e gestos, seja parte integrante de sua vitalidade.

Professora diz:

– *Senta o bumbum.*

Algumas crianças sentam e outras continuam deitadas de bruços para escutar a história. A professora começa a cantar uma música que antecede a história que será contada. As músicas cantadas, nos momentos das rodas, normalmente são acompanhadas de “coreografias com as mãos”. A história começa a ser contada pela professora Clarissa gradativamente prende a atenção da turma. Fernanda virou de costas para a roda e ficou me encarando. Aos poucos buscou meu colo para apoiar a cabeça. Olhar curioso que busca compreender: Quem é este adulto?

(Caderno de campo, escola privada, 10/abril, 2024)

Fernanda não se permitiu deixar de notar a minha presença naquela roda. O seu olhar direcionado a mim, e em seguida a sua aproximação mostra como ela estava me libertando da indiferença naquele espaço, isto é, a minha presença não apenas estava sendo reconhecida como também aceita e bem-vinda. Embora não houvesse um diálogo por meio das palavras, o silêncio, o olhar, a relação Eu-Tu e outras formas de diálogo revelam uma reciprocidade viva que estava sendo construída entre mim e a criança, que pode se manifestar tanto de maneira falada quanto silenciosa.

A abertura e a disponibilidade com relação ao outro encontravam em Buber um suporte: a zona de silêncio, na qual se inscreve a confiança no outro. O olhar encontra rapidamente o calor e a gratuidade da resposta (...). A semente do Tu já havia sido lançada: o lugar dos outros é indispensável para a nossa realização existencial. (Zubén, 1974, p. XV-XVI).

Podemos reagir ao que sentimos, percebemos, vemos ou ouvimos de diversas formas, seja através do silêncio ou buscando refúgio em hábitos e defesas que, muitas vezes, servem para afastar os signos ao nosso redor. Ainda assim, “pode acontecer, entretanto, que nos atrevamos a responder, talvez balbuciando; a alma raramente consegue alcançar uma articulação muito firme (...). O que assim dizemos com o nosso ser é o nosso penetrar na situação” (Buber, 2009, p. 50).

Mesmo com a minha presença já incorporada à rotina daquela sala de aula, as crianças continuavam a me observar, a compreender quem eu era e buscaram me aceitar em minha totalidade. Como participantes ativas desta pesquisa, elas não apenas buscavam entender quem era aquele adulto diferente que compartilhava o espaço com elas, mas estabeleceram um diálogo contínuo comigo. Suas ações, olhares e comportamentos eram respostas claras à minha presença, revelando a busca por um encontro.

Essa busca pelo encontro e pela presença exigiu de mim não apenas disponibilidade, mas também uma escuta atenta, elementos fundamentais para reconhecer e valorizar a presença das crianças como sujeitos de pesquisa. A escuta me permitiu aproximar-me delas, mesmo ocupando uma posição diferente: não como professora, mas como pesquisadora, uma figura nova naquele espaço. Tal processo foi muito mais do que ouvir; ele significou, como destaca Freire (2013, p. 117), “a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”. Essa postura foi essencial

para que se construísse uma reciprocidade, ou seja, um reconhecimento mútuo entre mim, como pesquisadora, e as crianças, como participantes ativas da pesquisa.

A roda está sendo formada pelas crianças e pelo professor. Antes de ir para roda, Mariana se aproxima e pergunta:

– *Tia, o que você está escrevendo?*

– *Sobre a roda da sua turma.* Respondo

Ela com sorriso questiona:

– *A nossa roda?*

– *Sim!*

Mariana sorri e corre em direção às suas amigas.

(Caderno de campo, escola pública, 13/junho, 2024)

A pergunta da Mariana exigiu uma resposta clara e ética. Sua reação e seu sorriso demonstraram um reconhecimento, uma tomada de conhecimento íntimo (Buber, 2009) do meu papel enquanto pesquisadora, o qual exige uma postura receptiva, uma abertura para aceitar e enxergar o outro não como um objeto. Trata-se de um conhecimento profundo, que pode tanto revelar algo sobre mim quanto sobre o outro, expressado em uma linguagem que é real e concreta.

É possível que eu tenha que responder imediatamente, justamente a este homem diante de mim; é igualmente possível que o dizer seja precedido de uma transmissão longa e múltipla e que eu deva responder num outro lugar, num outro instante, a uma outra pessoa, quem sabe em que idioma; e o que importa agora é unicamente que eu me encarregue deste responder. Mas em cada instância aconteceu-me uma palavra que exige uma resposta. Chamemos esta forma de perceber de tomada de conhecimento íntimo. (Buber, 2009, p.42-43)

Naquele instante, gostaria de ter conversado mais com Mariana, de ter aprofundado aquela troca. No entanto, o diálogo aconteceu de maneira breve, marcado por seu sorriso antes de retornar para junto das amigas. Talvez ela tenha ido contar a elas sobre a nossa conversa, um evento singular, carregado de significado. Foi uma interação rápida, porém essencial, que marcou o início de uma construção de reciprocidade. Buber (2011a) compreende o encontro como algo que vai além de uma simples experiência, isto é, uma relação que só pode acontecer no “entre”. Esse evento singular, irrepitível, não pode ser antecipado, e assim, simplesmente acontece. O encontro, enquanto ato, é dialógico por natureza e revela

a totalidade do ser humano, possibilitando um espaço de transformação e autenticidade.

Freire (2013) ressalta que a natureza humana se manifesta como um "estar sendo", em constante transformação e com características essenciais que possibilitam o reconhecimento da presença humana no mundo como algo único e singular. A presença se dá no reconhecimento do outro como um "não eu", implicando consciência, intervenção e transformação. Nas palavras de Freire: “É uma presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe” (2013, p. 20). A ética e a responsabilidade, portanto, surgem desse movimento humano de decisão, liberdade e ruptura.

Nos momentos em campo, o encontro, a curiosidade e o desejo de relação se expressaram, por vezes, em gestos de acolhimento, como abraços, sorrisos e perguntas que demandavam uma escuta atenta e respostas responsáveis. Esses eventos revelam como o ato de estar com o outro exige tanto a abertura quanto a responsabilidade ética diante da presença das crianças.

Aline me recebe com um abraço, logo volta a brincar, mas percebe que eu estou com caderno. Então ela retorna e questiona:

– *O que você está escrevendo?*

– *Sobre a turma de vocês.*

– *Sobre a nossa turma?*

– *Sim e sobre as rodas que vocês fazem com o professor Renato.*

Aline sorri e volta a brincar.

(Caderno de campo, escola pública, 14/junho, 2024)

Para Buber, “O homem que conhece o mundo é um homem com os homens” (Buber, 2011b, p. 70). O encontro constitui o que ele chama de uma “relação essencial”, onde é possível o indivíduo vivenciar profundamente “uma presencialização do outro” (p. 96-97). Naquele instante, Aline estava me recebendo na sala de aula com abraços. Este encontro me fez sentir bem-vinda e acolhida, e a reciprocidade possibilitou que ela também se sentisse contemplada e reconhecida, demonstrando isso através de um largo sorriso.

Nesse contexto, segundo Buber (2011b), o indivíduo só se torna verdadeiramente um fato da existência ao se engajar em uma relação viva com outros. Durante um momento cotidiano de chegada ao campo, percebi, de forma espontânea, que minha presença havia sido reconhecida e aceita. Para Buber (2011b), o encontro consiste no reconhecimento do outro em toda a sua alteridade, um processo que, naquele momento, também implicou um reconhecimento de mim mesma. Esse evento revelou que eu estava construindo uma relação significativa com os participantes da pesquisa.

Esse movimento mútuo de reconhecimento dá origem a uma relação essencial, descrita por Buber como a experiência de estar em “recíproca presença” (p. 151), uma conexão autêntica que transcende a simples interação e aprofunda os laços entre os envolvidos. Assim, me sentia pertencente e bem-vinda naquele espaço para compreender as rodas que ali aconteciam.

A professora Clarissa convida:

– *Vamos para a roda.*

Todos se direcionam para a roda, que é delimitada por um tapete de crochê. Antes mesmo da roda começar, Fernanda já começa a cantarolar.

A professora começa a roda trazendo uma proposta: cada um apresenta um movimento e o restante da roda imita. Ela começa a cantarolar “Batendo os pés/mãos timbolele”; “Eu faço assim, todo mundo faz também”

Ana Clara me convida para que eu participe daquele momento

– *Vem!*

(Caderno de campo, escola privada, 30/abril, 2024)

Na inclusão (Buber, 2004), o indivíduo participa de um mesmo acontecimento simultaneamente com o outro, cada um trazendo consigo seus próprios sentimentos e perspectivas. Assim, pode-se afirmar que todo ato educativo é, intrinsecamente, inclusivo e, por consequência, dialógico. Na visão de Buber, sem inclusão não há possibilidade de educação, pois a inclusão se fundamenta na interação genuína e na construção de relações significativas. Esse processo, marcado pela reciprocidade, pode assumir um papel fundamental nas rodas. Para Buber (2004), a inclusão assume o papel de “ampliação da própria concretude, plenificação da situação vivida, presença plena na realidade na qual se participa” (p. 25).

O convite de Ana Clara para participar da roda demonstra, de forma concreta, o movimento de reconhecimento da minha presença. Ao dizer "Vem!", Ana Clara não apenas valida a minha presença, mas também me integra na roda. Tal movimento Buber (2009) chama de “presença recíproca”, na qual o outro não é um observador passivo, mas um coparticipante que contribui para a constituição do momento vivido.

De acordo com Buber (2009), viver é estar na palavra dirigida, nesse contexto, a pesquisa transcende a produção de dados, tornando-se uma vivência compartilhada que demanda abertura e diálogo. A minha inclusão na roda, com toda a minha presença e inteireza, possibilita que eu construa um diálogo autêntico com os sujeitos da pesquisa.

Nesse ambiente, as relações estabelecidas entre crianças e a professora evidenciam a potência, que as rodas no contexto escolar podem assumir, enquanto um espaço de presença, relação e diálogo.

– Boa tarde, amigão. Ele é meu amigão! José diz para Bernardo.

O nome do Thiago é sorteado, porém ele ainda está na mesa lanchando.

Bernardo percebe a ausência do amigo na roda e questiona:

– O Thiago está doente?

A assistente responde:

– Ele está lanchando

Professora também participa da conversa e diz:

– Vou deixar o nome dele separado para quando ele chegar.

(Caderno de campo, escola privada, 30/abril, 2024)

A atenção ao outro e a construção de uma comunidade dialógica são evidenciadas neste contexto da roda. A fala de José, ao afirmar que Bernardo é seu “amigão”, expressa um vínculo afetivo e demonstra como as relações entre as crianças podem ser marcadas pela valorização do outro. Esse momento aponta para o reconhecimento do outro em sua alteridade, dentro de uma relação viva e essencial (Buber, 2009).

O questionamento de Bernardo sobre a ausência de Thiago na roda demonstra um olhar atento às dinâmicas do grupo e uma preocupação com o bem-estar do amigo. A preocupação de Bernardo também reflete a integração da criança

ao grupo e sua compreensão do espaço da roda como um ambiente de pertencimento e participação coletiva, onde a presença dos participantes possui relevância.

As respostas das educadoras, que deixam claro o espaço para o Thiago, reforçam a ideia de flexibilidade e acolhimento que caracteriza a roda como um espaço colaborativo e não hierárquico. Nesse sentido, a postura da professora demonstra reciprocidade às necessidades individuais das crianças, promovendo um ambiente que busca ser responsivo com a presença de cada um. Essa postura também dialoga com os princípios de Paulo Freire (2002), que defende uma educação dialógica baseada no respeito às singularidades dos educandos e no fortalecimento das relações entre todos os envolvidos no processo de aprendizagem. É nessa dinâmica que a roda se configura como um ambiente de aprendizado significativo, alinhado aos conceitos de diálogo autêntico e reciprocidade, fundamentais para a construção de relações educativas transformadoras.

4.2. “Posso mostrar a minha cueca?”: o cuidado como atenção e resposta

O cuidado, enquanto ato ético e responsável, requer um movimento de abertura para o outro. Tiriba (2005) compartilha o cuidar como voltar-se para a necessidade do outro, abandonando a centralidade no eu e desenvolvendo a capacidade de perceber e responder ao que o outro realmente precisa. Martin Buber (2009) descreve esse movimento como o "movimento básico dialógico", que implica estar presente, atento e disponível. Tal movimento é um convite para libertar-se da indiferença, pois só é possível perceber verdadeiramente o outro quando se parte de um lugar de autenticidade interior: “Para podermos sair de nós mesmos em direção ao outro é preciso, sem dúvida, partirmos do nosso próprio interior. É preciso ter estado, é preciso estar em si mesmo” (Buber, 2009, p. 55).

Nesse sentido, Freire (2013) compreende a importância da escuta como um elemento central do diálogo, isto é, escutar vai além da capacidade auditiva; significa estar disponível de forma permanente para acolher a fala, os gestos e as diferenças do outro. Esse movimento não significa um ato de concordância automática, mas um espaço de construção compartilhada, onde o respeito mútuo permite que opiniões sejam expressas sem autoritarismo.

Essa prática de escuta atenta e ética é essencial na formação de sujeitos autônomos e responsáveis. Kramer (2013) argumenta que a autoria, a autonomia e autoridade se articulam como elementos de uma formação ética, entendida como a capacidade de responder de maneira responsável aos desafios e às demandas do cotidiano. Cada acontecimento carrega consigo o potencial de convocar uma resposta, seja ela verbal ou prática, que respeite a alteridade e promova a transformação mútua.

Assim, o cuidado, enquanto escuta e responsabilidade se apresenta como dimensão fundamental para a construção de relações éticas e transformadoras, especialmente no contexto da Educação Infantil. Esses elementos demandam um compromisso constante de abertura ao outro, marcado pela presença e pela atenção ao que é dito e ao que não é dito. Por meio da prática dialógica cria-se um espaço em que as experiências cotidianas, mesmo as mais sutis, têm o potencial de revelar novos significados, promover a alteridade e aprofundar os laços de respeito e reciprocidade entre os sujeitos. É nesse movimento contínuo de resposta e reconhecimento mútuo que se possibilitam encontros verdadeiramente transformadores, onde o cuidado habita.

No início da roda a professora permite que as crianças conversem de forma livre, possibilitando a interação com ela e com o restante do grupo. Gabriel diz animado que tem uma cueca nova com a estampa do homem aranha, logo em seguida ele tenta mostrar de forma discreta a cueca. A professora pergunta se ele quer mostrar para seus amigos, ele diz que sim. Ele se levanta, abaixa a bermuda e mostra para toda turma sua cueca nova. Após sua apresentação, a professora pergunta se ele precisa ir ao banheiro. (Caderno de campo, escola privada, 04/abril, 2024)

Gabriel trouxe uma surpresa para todos ao seu redor: orgulhoso de sua nova cueca, ele quis compartilhar essa novidade com o grupo. A professora, atenta e cuidadosa, acolheu sua iniciativa com uma escuta responsiva, permitindo que Gabriel expressasse sua descoberta na roda de conversa. O evento foi singular e inesperado, rompendo a rotina habitual das rodas, pois ninguém imaginava que ele realmente fosse compartilhar algo tão inusitado. Essa atitude da professora reflete o que Freire (2013) descreve como a essência da escuta legítima: “a escuta legítima exige aceitar e respeitar a diferença” (p. 118). Esse princípio demonstra que o diálogo verdadeiro só se concretiza em uma relação desprovida de discriminação ou de qualquer sentimento de superioridade.

De acordo com Zuben (1974), para Buber, é essencial perceber e aceitar o outro em sua totalidade. Esse acolhimento envolve não apenas a recepção e a percepção, mas também uma abertura para o Tu, reconhecendo sua singularidade e complexidade. Essa postura de aceitação está diretamente ligada ao processo de tomada de conhecimento íntimo, que pressupõe uma atitude de respeito e acolhimento diante do outro.

No diálogo autêntico, onde o cuidado prevalece, há uma intenção de escutar o outro, indo além do simples ato de falar. As palavras não são lançadas ao acaso; elas carregam propósito e direção, sendo endereçadas ao interlocutor de maneira intencional. Esse tipo de interação demanda uma resposta, que pode se manifestar por meio de palavras, gestos ou até pelo silêncio, que, nesse contexto, também pode ser resposta.

As crianças começam a se organizar em roda e uma criança continua na mesa fazendo o seu desenho, ela observa a roda se formando e continua na mesa.

Professor Renato percebe e conforta:

– Tudo bem, quando acabar você guarda e vem para a roda.

(Caderno de campo, escola pública, 13/junho, 2024)

Nesta ocasião, o professor Renato demonstrou um cuidado com a necessidade da criança. Embora fosse um momento voltado para a roda, ele optou por respeitar e cuidar do processo individual da criança, possibilitando que ela concluísse seu desenho antes de se juntar ao grupo. Essa atitude revela um compromisso, que só acontece através de uma escuta atenta para que haja uma resposta responsiva.

Para Buber, a responsabilidade não é uma ideia abstrata, mas uma prática concreta e profundamente vinculada ao ato de responder de forma autêntica. Ele afirma: "Responsabilidade verdadeira só existe onde existe o responder verdadeiro [...] Responder ao que nos acontece" (Buber, 2009, p. 49). Esse ato de responder vai além de uma postura passiva; é um compromisso ativo que demanda atenção, envolvimento e abertura ao que se apresenta. Nesse sentido, a responsabilidade se torna a base das relações humanas, estabelecendo um vínculo que transcende o mero reconhecimento e cria um espaço de reciprocidade e transformação.

De acordo com Freire (2013), a escuta está profundamente vinculada às concepções de educação autoritária e democrática, pois as formas de ouvir e falar

em cada uma delas são radicalmente distintas. Assim, a escuta é essencial para a construção de um sonho democrático e solidário. Não se aprende a ouvir em uma relação vertical e autoritária, onde o conhecimento é transmitido de cima para baixo. Desse modo, aprende-se a escutar ouvindo, e, a partir disso, a falar com o outro. Como ele afirma: “Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele” (Freire, 2013, p. 111).

Nesse sentido, o diálogo autêntico surge da disposição mútua em se comprometer com o outro. Buber (2009, p. 56) ressalta que “o movimento central do diálogo está no ato de voltar-se para o outro, criando uma conexão que transcende o simples intercâmbio de palavras”. Essa conexão não apenas sustenta laços de responsabilidade mútua e reconhecimento recíproco, mas também inaugura um espaço de encontro que é verdadeiramente transformador.

Renato chega atrasado, senta-se na cadeira para cuidar de um machucado no joelho. Após realizar um curativo, ele convida as crianças para a roda:

– *Vamos fazer a roda, pessoal.*

Mariana pergunta:

– *Professor, você está dodói?*

– *Estou, vou explicar. Mas vocês lembram que eu ia trazer uma novidade? Acho que o Eduardo irá me ajudar com isso. Ele já chegou?*

As crianças respondem que não.

As crianças perguntam novamente o que aconteceu com Renato e ele explica:

– *Ontem eu troquei uma peça da minha moto e hoje a peça bateu no chão enquanto eu fazia a curva, aí a moto desequilibrou e eu caí no chão.*

– *Você chorou?*

– *Não, eu me levantei e vim trabalhar.*

(Caderno de campo, escola pública, 03/julho, 2024)

Cuidar envolve responsabilidade e compromisso contínuos. Essa ação transforma tanto quem cuida quanto quem é cuidado, criando um vínculo mútuo de afeto e transformação (Tiriba, 2005). No contexto da Educação Infantil, o cuidado com as crianças vai além das ações práticas, englobando a responsabilidade de oferecer respostas concretas que atendam às suas necessidades, sempre alicerçadas na escuta e na ética.

Freire (2013) ressalta a importância de uma escuta ética, que valoriza e respeita o outro, enquanto Buber (2009) apresenta a atenção e a resposta como

pilares do diálogo autêntico. Tais aspectos estão presentes na atitude do professor Renato, que demonstrou cuidado ao ir até a escola e exercer seu ofício, oferecendo às crianças uma resposta ética às suas perguntas e inquietações. Por sua vez, as crianças, em um gesto de reciprocidade, mostraram cuidado ao se preocuparem com o machucado do professor, questionando se estava triste.

Tal cenário refletiu a essência de um diálogo marcado por reciprocidade, onde a atenção e o cuidado mútuo criam uma relação autêntica. Conforme Buber (2009, p. 49), o elemento essencial do cuidado é a realização da resposta, pois “responder implica assumir responsabilidade”. Assim, no ato de estar atento e responder exatamente ao que as crianças perguntam, estabelece-se um espaço de diálogo ético, onde Freire destaca a escuta e a ética, e Buber, a atenção e a resposta, como os alicerces dessa relação transformadora.

Buber destaca "responsabilidade existe somente quando existe a instância diante da qual me responsabilizo" (Buber, 2009, p. 50). Nesse contexto, a responsabilidade assume um caráter profundamente relacional, pois só se realiza na presença do outro. No caso do professor Renato, sua resposta às perguntas das crianças refletiu essa compreensão: ele optou por não infantilizar suas palavras, mas por oferecer uma resposta precisa e respeitosa, reconhecendo a legitimidade da presença das crianças. Essa atitude demonstra o compromisso responsável e o respeito mútuo que fundamentam um diálogo autêntico.

O amor, em sua essência, de acordo com Buber é a "responsabilidade de Eu para com o Tu" (Buber, 1974, p. 17). Esse amor vai além de um sentimento ou intenção, ou seja, trata-se de um compromisso ativo que demanda reciprocidade e o reconhecimento do outro em sua totalidade. Nesse contexto, o amor se revela como a base do encontro, no qual um homem se abre para o outro, assumindo sua responsabilidade de forma integral.

Buber (1974) identifica quatro elementos indispensáveis a qualquer relação Eu-Tu: reciprocidade, presença, imediatez e responsabilidade, compreendida como a possibilidade concreta de resposta (Num, 2011, p. 31). Esses aspectos fomentam um espaço de diálogo autêntico, que transcende as barreiras do tempo e do espaço, configurando encontros que são únicos e transformadores. Nesse sentido, a relação Eu-Tu não é um evento ordinário, mas um evento que exige a presença plena e comprometida de ambos os participantes.

Essa dimensão relacional proposta por Martin Buber dialoga com as ideias de Paulo Freire. Tais referenciais contribuem para pensar o diálogo e as relações dialógicas como espaço de escuta, encontro e construção de sentido. No próximo subcapítulo, veremos o diálogo assumindo múltiplas dimensões: de forma técnica, monológica e autêntica, emergindo nas relações humanas, dentro das salas de aulas, principalmente nas rodas.

4.3. Diálogo e suas múltiplas dimensões

A noção de diálogo tanto para Buber quanto para Freire está permeada por valores religiosos, sendo vista como o principal caminho para o encontro do homem consigo mesmo, com os outros e com o mundo (Fernandes, 1981 apud Pena, 2017). A filosofia de ambos revela uma profunda preocupação com a transformação social, utilizando o diálogo como essencial para a educação, refletindo também no papel do educador.

O diálogo, segundo Buber (2009), não é um conceito único, mas multifacetado, podendo se manifestar como autêntico, técnico ou mesmo como um monólogo mascarado de diálogo. No diálogo autêntico, há um genuíno envolvimento entre os participantes: eles se encontram, se escutam e se comprometem mutuamente, num movimento que transcende o mero ato de falar. O diálogo técnico, por sua vez, limita-se ao pragmatismo, focando em um entendimento objetivo e funcional. Por fim, o monólogo disfarçado de diálogo desconsidera o outro, anulando sua presença e tratando-o como um “fantasma sem rosto” (Buber, 2009, p. 54).

Paulo Freire (1987) compreende o diálogo como uma exigência existencial e como o caminho que permite aos homens construir sua humanidade. Freire rejeita concepções reducionistas de diálogo, que o transformam em um mero depósito ou troca de ideias, sem compromisso com a “pronúncia do mundo”. Ele defende o diálogo como um ato criativo e libertador, que ocorre em relações horizontais, opostas às dinâmicas verticais e opressoras que silenciam os sujeitos. Segundo Freire (1987), o diálogo autêntico é sustentado por pilares como o amor, a humildade, a fé nos homens, a confiança, a esperança e o pensamento crítico. Sem amor, aqui compreendido como compromisso e coragem, o diálogo não existe. Esse amor, nas palavras de Freire, é dialógico por natureza, comprometendo-se com a

libertação dos oprimidos, ao mesmo tempo em que exige a superação de relações de dominação.

Nesse ponto, as ideias de Freire e Buber alinham-se de forma significativa. Para Buber (2003), o amor não se limita a um sentimento individual, isto é, ele é uma responsabilidade. “Amor é responsabilidade de um Eu para com um Tu” (Buber, 2003, p. 17). Esse amor transcende o indivíduo e se manifesta no encontro, na reciprocidade e na criação conjunta de sentido. Assim, para ambos, o amor e o diálogo caminham lado a lado, revelando-se como práticas essenciais para a construção de relações mais humanas, libertadoras e transformadoras.

Os sentimentos, nós os possuímos, o amor acontece. Os sentimentos residem no homem mas o homem habita em seu amor. Isto não é simples metáfora mas a realidade. O amor não está ligado ao Eu de tal modo que o Tu fosse considerado um conteúdo, um objeto: ele se realiza, entre o Eu e o Tu (Buber, 2003, p. 17).

Para que a criança possa realmente aprender, é essencial que o professor construa com ela uma relação de proximidade e confiança. O vínculo afetivo é a base desse processo, pois sem uma conexão genuína e acolhedora, o aprendizado se torna superficial e distante.

O amor é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes oprimidos, a ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa da libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico (Freire, 1987, p. 92).

O professor precisa cultivar não apenas o amor pela sua profissão, mas também um compromisso e responsividade com cada criança sob sua responsabilidade. Esse amor, segundo Freire (1987), não se confunde com sentimentalismo, mas nasce do conhecimento mútuo, do compromisso ético e da compreensão da responsabilidade inerente à docência. O processo de aprendizagem exige preparo acadêmico, dedicação e seriedade, elementos essenciais para formar sujeitos que impactem o mundo. O amor, nesse contexto, é o que fortalece os laços, possibilita o diálogo e torna a escuta autêntica. Sem ele, a educação perde seu sentido transformador.

Neste subcapítulo, serão analisadas as diversas dimensões que o diálogo pode assumir no contexto educacional, aprofundando a compreensão de como ele se configura nas relações dentro da escola e nas rodas.

4.3.1. “Bumbum no chão”: diálogo técnico

O diálogo técnico, como Buber (2009, p. 54) observa, surge da necessidade de um entendimento objetivo, atendendo às demandas de uma sociedade que exige explicações claras e diretas. Nesse tipo de diálogo, os participantes buscam uma troca de informações com o intuito de esclarecer ou explicar algo de forma concreta. É o tipo de comunicação frequentemente observado em interações cotidianas.

No início da roda, há um momento direcionado para descobrir os nomes expostos em fichas pela professora. Há uma grande interação entre as crianças, elas discutem entre seus pares suas hipóteses. Thiago diz:

-Não é o seu nome, porque o seu é pequenininho.

A professora questiona:

- Por quê?

- Porque o dele é grandão igual ao da Ana Clara.

- Não é você! É o Thiago! Estou de olho. Gabriel responde.

- O meu nome começa com J! José afirma.

Professora Clarissa apresenta o nome do Gabriel, mas não lê em voz alta, com a intenção que a turma descubra de quem é aquela ficha com o nome.

- É o meu! - Diz Gabriel.

- Como você sabe, Gabriel? - Professora pergunta entusiasmada.

- Não sei.

Thiago corrige algumas crianças enquanto elas cantam a música na forma que ele acha que está errado.

(Caderno de campo, escola privada, 10/abril24)

O diálogo apresentado acima possui um caráter essencialmente técnico, inclusive nas interações entre as crianças. O foco está sobre a transmissão de informações, neste caso, as fichas com os nomes, e não nos sujeitos envolvidos na troca. O objetivo principal é a prática instrumental, como o reconhecimento dos nomes, seja o próprio ou o dos amigos. Não há, nesse contexto, uma preocupação com o outro enquanto indivíduo, mas sim com a funcionalidade da atividade. Esse tipo de interação é amplamente observado na rotina das rodas, especialmente porque faz parte do cotidiano escolar. A professora, por exemplo, frequentemente inicia as rodas com essa proposta antes de avançar para as demais atividades do dia.

Durante esses momentos, as pessoas trocam informações, compartilham hipóteses e participam de um diálogo voltado para objetivos específicos e pragmáticos.

A roda se inicia com uma conversa

– *O nome que não está aqui hoje é do José, porque ele está viajando.*

Ana Clara responde:

– *O Gabriel também.*

Professora Clarissa:

– *É..., mas ele está estudando em uma escola nova.*

Liana participa da conversa e conta uma novidade para a professora:

– *Hoje eu fui para casa da Adriana.*

Professora responde atenta:

– *Levou seu cachorrinho?*

– *Não...*

– *O que você foi fazer lá?*

– *Brincar de boneca.*

A professora continua a conversa com o grupo.

– *A Heloísa já trouxe o recadinho do Jardim Botânico. Alguém mais lembrou o papai e a mamãe?*

Professora:

– *Como vocês vieram para escola hoje?*

Thiago responde:

– *Eu vim de barco!*

– *Uau, quantas aventuras!*

(Caderno de campo, escola privada, 08/maio, 2024)

Focado nas vivências das crianças, o diálogo proposto pela professora visa fomentar as interações e estimular a expressão individual de cada uma. Essa abordagem revela uma intencionalidade clara e estruturada, evidenciando que as atividades planejadas possuem objetivos definidos. Nesse contexto, observa-se um exemplo do que Buber define como relação Eu-Isso, caracterizada pelo diálogo técnico, onde as trocas têm uma finalidade específica e prática.

Nesta ocasião, a professora encoraja as crianças a interagirem, demonstrando interesse em saber se elas informaram suas famílias sobre o passeio que a escola planeja oferecer. Embora o diálogo naquela situação assumisse um

caráter técnico, Thiago tenta expandir essa interação, incorporando elementos de imaginação e brincadeira ao falar com entusiasmo: "Eu vim de barco!". A professora reconhece sua iniciativa ao responder de forma acolhedora: "Uau, quantas aventuras!". No entanto, ela não dá continuidade à narrativa, deixando de dar espaço para a história que Thiago parecia estar animado para compartilhar com seus amigos na roda.

Thiago estava deitado e sem querer bateu o seu pé no calendário que estava na parede e a professora diz:

– *Bumbum no chão.*

A música que antecede a dinâmica dos 7 dias da semana acontece e as crianças usam as mãos para gesticular e dançar enquanto cantam a música com a professora. Thiago continua deitado e ocupa um espaço grande. A professora chama a atenção dele mais uma vez

– *Senta, por favor. Eu preciso que você sente.*

Thiago continua deitado.

A professora repete a fala e ele se senta.

(Caderno de campo, escola privada, 24/abril, 2024)

O diálogo técnico, devido à sua funcionalidade, é amplamente presente no ambiente escolar e desempenha um papel relevante, que consiste em estabelecer combinados, compartilhar informações e até mesmo cumprir com objetivos pedagógicos. Contudo, apesar de sua importância, quando ele é usado de forma exacerbada, pode comprometer os vínculos profundos entre os sujeitos naquele contexto. É inviável imaginar uma sociedade em que todas as interações ocorram exclusivamente por meio de diálogos autênticos. O problema surge quando o diálogo técnico se torna a forma de interação predominante na escola, especialmente no contexto da Educação Infantil, em que o estabelecimento de vínculos é essencial para o desenvolvimento das crianças.

Paulo Freire ressalta que quem não escuta esgota a capacidade de dizer, por muito ter falado sem quase nada ouvir. Nesse sentido, Freire (2013) afirma que quem tem algo a dizer deve assumir o compromisso de motivar e desafiar o outro a responder. A professora não buscou entender por que Thiago estava deitado, por exemplo. Este poderia ser um caminho a ser seguido, que comportaria um diálogo mais técnico para dar continuidade na roda, e assim posteriormente possibilitaria reciprocidade entre a criança e a professora.

Nos momentos das rodas foi possível observar, frequentemente, os professores reforçando combinados, mais de uma vez, principalmente combinados envolvendo a forma de como se portar corporalmente e a entonação das falas das crianças.

As crianças demonstram agitação neste dia e o professor Renato chama atenção delas algumas vezes.

– Por favor, volta para o seu lugar.... Mariana, você está falando muito alto, a sua amiga não está escutando.

(Caderno de campo, escola pública, 03/julho, 2024)

Os combinados, por exemplo, desempenham uma função necessária para a organização das rodas. No entanto, dependendo de como são conduzidos, podem assumir um caráter mais regulatório do que colaborativo, priorizando o controle dos corpos e a padronização dos comportamentos das crianças em detrimento do real objetivo técnico do diálogo. Quando impostos de maneira autoritária, esses combinados podem perder seu propósito educativo, transformando-se em movimentos monológicos (Buber, 2009) e antidialógicos (Freire, 1987). O educador autoritário, ao falar em um espaço silenciado, anula o potencial do diálogo. Por outro lado, o educador democrático constrói um espaço de alternância entre fala e silêncio, onde professor e aluno se encontram de maneira dialógica, fundamentando o aprendizado na escuta recíproca (Freire, 1987). Na ocasião supracitada, o professor Renato buscou um diálogo técnico para comunicar o que não estava funcionando naquele instante, por exemplo, o volume da voz da criança. Este diálogo foi breve e objetivo, buscando esclarecer o que estava acontecendo, para a criança ter a chance de perceber a si mesma naquele contexto e como suas atitudes podem impactar na roda.

Depois que todas as crianças participam da primeira proposta da roda, que incluía o reconhecimento dos nomes das crianças nas fichas, professor Renato pede para elas se deitarem, respirarem e fecharem os olhos. Renato, então, reproduz na televisão um vídeo com o som de uma chuva torrencial e convida as crianças a imaginarem:

– Vai começar a chover muito forte e está de noite.

Gustavo questiona:

– Por quê?

– Porque às vezes acontece de chover muito forte.

Professor Renato continua:

– Ih, mas tem muita gente conversando de madrugada. Não é para conversar com o vizinho, é para dormir.

Renato, em seguida, coloca o vídeo de uma fogueira e explica:

– Vamos acender uma fogueira para nos esquentar. Henrique, como que podemos acender a fogueira?

Henrique se levanta e fica rodando no lugar, fingindo que está acendendo a fogueira. Após a participação de Henrique, o professor convida as crianças:

– Agora vamos esquentar nossos marshmallows na fogueira. Cada uma pega o seu marshmallow e vem para fila.

Após essa proposta, as crianças formam a fila para ir almoçar.

(Caderno de campo, escola pública, 13/junho, 2024)

A experiência vivida no contexto do Eu-Isso revela um diálogo técnico marcado pela intenção de mover uma brincadeira. Ainda assim, é perceptível que o professor Renato, mesmo diante dessa proposta, mantém-se completamente aberto e espontâneo ao responder às crianças. Sua postura demonstra um equilíbrio entre o objetivo daquele momento e a valorização das respostas dadas pelas crianças, proporcionando um espaço para que elas se expressem livremente, enquanto ele oferece respostas que enriquecem a experiência coletiva. Ainda assim, quando as crianças introduziam algo novo à conversa, essa contribuição era acolhida, revelando uma abertura pontual para a novidade, mesmo dentro de uma dinâmica predominantemente técnica, que tinha como principal objetivo organizar as crianças para fila.

Na maior parte do tempo, o diálogo técnico está presente nas rodas, uma vez que estas costumam ser propostas a partir de um objetivo bem definido, como por exemplo, contar uma história ou propor o reconhecimento da escrita dos nomes das crianças, concentrando-se exclusivamente no conteúdo do que é dito. Contudo, as propostas podem extrapolar esses limites e dialogar com as brincadeiras, assim como as brincadeiras podem incorporar elementos das propostas, revelando a curiosidade natural das crianças em compreender o mundo e formular hipóteses em diferentes momentos e contextos.

Nas rodas, as crianças demonstravam uma receptividade à rotina, mas sempre atentas às novidades e aos detalhes. Suas perguntas e comentários evidenciavam uma genuína vontade de aprender, rompendo com a rigidez dos diálogos técnicos, já que o que buscavam saber possuía significado real para elas.

O interesse delas ia além do conteúdo e voltava-se para as relações humanas, para o contato direto e o encontro face a face. O "entre", nesse contexto, emerge como um elo vital, transformando as interações em encontros verdadeiros. Mais do que o conteúdo do diálogo, o que se destaca é a força do vínculo: o ato de falar e ser ouvido, de ouvir e responder, de estar próximo e estabelecer conexões autênticas.

4.3.2. “O Caio não veio”: monólogo disfarçado de diálogo

O monólogo disfarçado de diálogo, de acordo com Buber (2009, p. 54), consiste em uma ausência de verdadeira escuta, onde mesmo estando juntos, cada indivíduo permanece centrado em si próprio. Nesse tipo de interação, o outro deixa de ser um indivíduo reconhecido e se torna um "fantasma sem rosto". Paulo Freire (1987) dialoga com a obra de Buber ao discutir as práticas antidialógicas. Freire (1987, p. 165) faz referência ao conceito de Buber ao afirmar que o “eu antidialógico” transforma o *Tu* em mero "isto", desumanizando-o e negando-lhe a possibilidade de se manifestar como sujeito.

Freire (1987), inspirado por Buber, utiliza as concepções de Eu-Tu e Eu-Isso para diferenciar ações dialógicas, pautadas pela colaboração e pelo reconhecimento mútuo, das ações antidialógicas, na qual o homem é tratado como objeto, coisa dominada. Para ambos, o diálogo autêntico se fundamenta em valores como amor, humildade e fé na humanidade. Essa base relacional é o que possibilita a construção da confiança, que, é essencial para superar a ausência de uma comunicação (Buber, 2003). No entanto, Freire (1987) alerta que um amor falso, uma humildade superficial e uma fé frágil, presentes em práticas antidialógicas como a concepção bancária de educação, são incapazes de gerar confiança. Por outro lado, a esperança é um alicerce essencial do diálogo, uma vez que nasce da imperfeição humana e inspira a busca constante por transformação.

O monólogo disfarçado de diálogo (Buber, 2009) não deveria encontrar espaço na escola. Sua aparência de inclusão pode gerar na criança a falsa percepção de que está participando de um diálogo, resultando em um distanciamento. O isolamento, portanto, consiste em os indivíduos se voltarem para si mesmos, em um movimento que Buber denomina de "dobrar-se-em-si-mesmo" (2009, p. 58).

Nesse contexto, não há reconhecimento da singularidade do outro, transformando o que deveria ser um diálogo em uma mera ilusão (Buber, 2009). Esse tipo de relação, além de não contribuir para a construção do conhecimento sobre o mundo, também não fomenta a criação de vínculos significativos.

Chego na sala e sou recebida pela Fernanda com um abraço.

A professora Clarissa não iniciou a roda, pois o professor de música pediu para iniciar a aula mais cedo. As crianças correm para a roda quando descobrem que a aula de música irá acontecer. O professor inicia a roda convidando as crianças para acordarem o violão.

Durante este momento Ana Clara comenta na roda:

– *O Caio não veio.*

O professor apresenta um fantoche de cavalo, mas Ana Clara continua lembrando do seu amigo:

– *O cavalinho veio e o Caio não.*

As crianças ficam animadas com o fantoche. O professor apresenta a sua proposta para a turma: bater palmas seguindo o ritmo da música.

As crianças se sentam da forma que cada um se sente mais à vontade, algumas crianças resolveram deitar e o professor busca organizar a roda.

– *Bumbum no chão.*

Após a proposta envolvendo o ritmo das palmas, as crianças são convidadas para dançar livremente e começam a correr em círculo e formam novamente uma roda de forma espontânea. Este momento espontâneo é marcado por encontro, olhares se cruzam, risadas são compartilhadas.

O professor convida as crianças a se sentarem novamente na roda e apresenta o violão para cada um, assim cada criança pode brincar um pouco com instrumento na roda. Todas as crianças ficam na roda esperando sua vez.

Na vez da Ana Clara:

– *Não quero!*

José diz:

– *Depois é a minha vez.*

– *Não! Agora é a minha vez.*

Após todos terem a oportunidade, as crianças são convidadas a ajudar a guardar o instrumento.

(Caderno de campo, escola privada, 30/abril, 2024)

Ana Clara expressa que notou a ausência de um amigo, repetindo por duas vezes, mas suas palavras não encontram acolhida. Todos ao seu redor estão imersos nas dinâmicas da roda, cantando, brincando e conversando e, portanto, ninguém

responde ao que ela expressa. Embora fisicamente presente e aparentemente participando, Ana Clara permanece sem resposta. Essa ausência de reciprocidade levanta um questionamento: a recusa de Ana Clara em participar da brincadeira com o violão seria, talvez, uma forma de expressar o isolamento que vivencia naquele momento?

Paulo Freire (1987) compreende o diálogo como algo além da prática pedagógica, ou seja, é uma necessidade ontológica, o caminho por meio do qual os seres humanos atribuem sentido à sua existência (p. 79). Nesse sentido, o diálogo não se reduz a um simples ato de transmissão de ideias ou troca de informações. O diálogo é um ato criador, que se concretiza no encontro entre sujeitos que, juntos, se dedicam à pronúncia e à recriação do mundo, na busca de ser mais (Freire, 1987).

O monólogo disfarçado de diálogo (Buber, 2009), apresenta-se como uma interação ilusória. Duas ou mais pessoas podem aparentar estarem em um diálogo, mas, na verdade, cada uma permanece voltada para si mesma, sem reconhecer ou escutar o outro. Nesse tipo de relação, a palavra do outro não é reconhecida, conseqüentemente não existe a intenção de estabelecer uma troca. O outro é tratado como um instrumento de validação pessoal, desprovido de relevância enquanto indivíduo. Segundo Buber, esse tipo de interação “é determinada unicamente pelo desejo de ver confirmada a própria autoconfiança” (2009, p. 54), resultando em um encontro onde o outro é relativizado e questionável, sem que haja a possibilidade de uma reciprocidade viva.

Após o término da aula de música, a professora direciona as crianças para o lanche, criando a expectativa de que a roda de conversa seguiria como parte da rotina. Contudo, o episódio envolvendo Ana Clara expõe a fragilidade das interações naquele momento, evidenciando a ausência de uma relação dialógica autêntica, capaz de reconhecer e acolher o outro em sua singularidade.

A roda, proposta pela professora Clarissa, se inicia.

Novamente Ana Clara:

– *O Caio não veio.*

Música de boa tarde se inicia na roda.

A professora começa a apresentar os nomes.

– *Quem começa com a letra J?*

– Eu! Responde José.

(Caderno de campo, escola privada, 30/abril, 2024)

Ana Clara, mais uma vez, tenta falar sobre a ausência de seu amigo durante a roda, mas novamente não é escutada. A dinâmica da rotina se sobrepõe, com a atividade centrada em reconhecer os nomes das crianças. Segundo Barbosa (2006b), a rotina, além de organizar tempo, espaço e materiais, pode também padronizar as relações, limitando a profundidade das interações entre adultos e crianças. Embora necessária para estruturar o ambiente escolar, a rotina, nesse caso, restringiu a possibilidade de um encontro significativo.

Essa superficialidade caracteriza o que Buber (2009) define como monólogo disfarçado de diálogo, em que o outro é tratado como um "fantasma sem rosto", sem reconhecimento de sua singularidade. A resposta que Ana Clara buscava transcende o diálogo técnico, isto é, era uma resposta e humana que validasse a sua presença e o seu sentimento em relação a ausência de seu amigo. No entanto, o diálogo que ocorreu foi vazio, restrito a uma funcionalidade técnica que não cumpriu sua finalidade mais profunda de estabelecer uma conexão significativa. A existência monológica se fecha em si mesma, recusando-se a ultrapassar os limites de sua autorreferência, mesmo em um contexto aparentemente interativo, como em uma roda onde a professora buscava interagir com as crianças.

O movimento monológico (Buber, 2009), não evita o outro diretamente, mas o reduz a uma extensão da própria experiência, percebendo-o apenas como "uma parte do meu eu". Para romper essa barreira e promover relações autênticas, é essencial uma abertura verdadeira ao outro, reconhecendo-o em sua unicidade e respondendo de forma significativa às suas expressões e necessidades.

O movimento básico monológico não é, como se poderia pensar, o desviar-se-do-outro em oposição ao voltar-se-para-o-outro, mas é o dobrar-se-em-si-mesmo [...]. Dobrar-se-em-si-mesmo é diferente do egoísmo [...]. Chamo de dobrar-se-em-si-mesmo o retrair-se do homem diante da aceitação [...] a admissão da existência do Outro somente sob a forma da vivência própria, somente como "uma parte do meu eu" (Buber, 2009, p.57-58).

Na Educação Infantil, muitas vezes, as crianças são vistas de forma incompleta pelos adultos, quando são ignoradas suas respectivas singularidades, limitando as possibilidades de interação autêntica. Segundo Barbosa (2006b), nesse contexto, as rotinas e os objetivos pedagógicos muitas vezes assumem um caráter mecanizado, reduzindo-se à mera reprodução de práticas previamente

estabelecidas, sem oferecer respostas significativas às expressões e buscas das crianças. Essa abordagem restringe o potencial transformador das relações, reduzindo o diálogo a um monólogo disfarçado que desconsidera a essência das interações humanas.

Conforme Buber (2009), essa atitude é marcada pelo “dobrar-se-em-si-mesmo”, um movimento que impede o encontro genuíno e o desenvolvimento pleno do ser humano como pessoa. Para o autor, a transformação ocorre na experiência dialógica, que exige tanto austeridade quanto ternura, desafiando a superficialidade de interações que não reconhecem o outro em sua totalidade.

Os conceitos de diálogo e alteridade conduzem à questão central da resposta responsável. Afinal, qual o propósito da escuta se não responder? Responder ao que se manifesta na interação é o que confere sentido e profundidade à comunicação. A responsabilidade só se realiza plenamente quando há uma resposta verdadeira, autêntica e comprometida (Buber, 2009). Como o autor enfatiza: “a responsabilidade significa sempre responsabilidade diante de alguém. Responsabilidade para consigo mesmo é uma ilusão” (Buber, 2008, p. 79).

Essa perspectiva ressalta que o ato de responder não pode ser autocentrado ou isolado, mas deve envolver uma relação genuína com o outro. A resposta responsável é, assim, o alicerce do diálogo e da alteridade, criando vínculos profundos e significativos entre os sujeitos e promovendo uma conexão autêntica que transcende a mera troca de palavras.

A roda começa e os nomes das crianças estão em pregadores, as crianças reconhecem os seus nomes e prendem os pregadores na corda das emoções para explicar como estão se sentindo. As opções são: alegria, tristeza, medo, nojo e raiva. O professor Renato, apesar de guiar a roda, curiosamente, está posicionado em pé e do lado de fora da roda, mas isso não impede que as crianças se organizem e sigam com a roda. Me questiono e me sinto dividida em relação à essa postura do professor, pois acredito ser importante que ele esteja inserido dentro da roda com as crianças, mas ao mesmo tempo acho interessante como as crianças estão engajadas e conseguem se organizar e dar continuidade na roda (Caderno de campo, escola pública, 13/junho, 2024).

Muitas vezes, o que se apresenta como diálogo não passa de um monólogo disfarçado, que carrega a aparência de troca, mas carece de sua essência. Essa ausência de autenticidade é frequentemente comprometida pela pressa dos professores em buscar soluções prontas e pela resistência dos formadores em se abrir para uma escuta genuína, que acolha o outro em sua inteireza. No entanto,

como enfatiza Buber (2009), o verdadeiro encontro só ocorre quando há reconhecimento mútuo, uma disposição para perceber o outro em sua totalidade e singularidade.

Para que aconteça o encontro entre o aluno e o professor, é necessário que este se apresente em sua espontaneidade, reciprocidade e o reconhecimento de presença. Quando o professor opta por se posicionar fora da roda, cria-se um distanciamento que compromete a qualidade dessa relação. A escolha por uma posição afastada não apenas dificulta a abertura do professor para acolher e responder às falas e expressões das crianças, mas também impede que as crianças o reconheçam em sua totalidade. Nesse contexto, o professor se torna uma figura distante, pouco acessível, dificultando a construção de vínculos autênticos.

Não existem somente grandes esferas da vida dialógica que na sua aparência não são diálogo, mas existe também o diálogo que não é diálogo enquanto forma de vida, isto é, que tem aparência de um diálogo, mas não a sua essência. Aliás, parece, às vezes, que esta última espécie é a única que existe. (Buber, 2009, p. 53).

Para Jobim e Souza e Pereira (1998), o distanciamento entre adultos e crianças é uma das consequências mais drásticas do sentimento moderno de infância, inaugurando um processo de enclausuramento que afeta ambas as partes. Tal isolamento, que persiste até os dias atuais, configura um contexto em que o diálogo entre crianças e adultos se vê profundamente fragilizado. Na modernidade, embora a criança passe a ser reconhecida em sua capacidade de estabelecer diálogo, a ausência do adulto em sua interação cotidiana acaba por obrigá-la a um monólogo ou a estabelecer diálogos restritos ao universo de seus pares (Pena, 2015).

O monólogo disfarçado de diálogo, segundo Buber (2009), é uma dinâmica em que a troca aparente não se configura como um encontro verdadeiro, mas como uma comunicação unilateral. Essa postura falha em reconhecer o outro como sujeito pleno, reduzindo a interação a um ato superficial e desprovido de conexão genuína. Para superação deste desencontro, é imprescindível que o professor adote uma postura aberta, comprometida com a escuta e o diálogo, elementos essenciais para o estabelecimento de relações humanas transformadoras, através do diálogo autêntico.

4.3.3. Da roda de rotina à roda de conversa: diálogo autêntico

Para que o ser humano possa se realizar plenamente como Eu, ele precisa estabelecer relações dialógicas com o mundo e com os outros. Esse processo implica reconhecer o Tu no outro, o que só é possível quando há uma entrega completa, com a totalidade do ser. Segundo Buber (2009), essa relação requer a aceitação do outro em sua singularidade, permitindo que ele se torne uma presença autêntica para o Eu. O verdadeiro diálogo, portanto, transcende a mera troca de palavras: é um espaço de reconhecimento mútuo, de escuta e de transformação.

A essência do diálogo autêntico (Buber, 2009) reside na presença plena dos indivíduos. Ao dialogarmos de forma autêntica, estamos verdadeiramente com o outro, atentos a suas palavras e a suas nuances. Essa presença mútua cria um espaço para uma escuta atenta e para o reconhecimento da alteridade, elementos indispensáveis para a construção de relações significativas, principalmente no contexto da Educação Infantil.

Para Freire (1987), o diálogo autêntico se diferencia da mera transmissão de conhecimento, caracterizando-se por uma relação horizontal entre os sujeitos. Essa relação, pautada no amor, na humildade e na fé nos homens, possibilita a transformação mútua. O amor, nesse contexto, não é um sentimento passivo, mas um ato de coragem que impulsiona à ação libertadora. Ao se comprometer com a libertação dos oprimidos, o educador estabelece um diálogo que rompe com as relações de poder verticalizadas. E, nesse sentido, há uma aproximação com Buber (2003), para quem, enquanto os homens possuem os sentimentos, o amor acontece. Os sentimentos residem no homem, mas o homem habita em seu amor, por isso “amor é responsabilidade de um Eu para com um Tu” (Buber, 2003, p. 17).

O professor como escriba, questiona as crianças “o que te lembra festa junina? O que tem na festa junina”? E anota as respostas.

- O que imaginamos sobre a festa junina?

Gustavo: “parque”

Mariana: “sacolê”

Camila: “gato”

Henrique: “vaca”

Fernanda: “gato”

Felipe: “parquinho”

Larissa: “uma princesa”

Antônia: “coelho”

Daniel: “bandeirinhas”

Bento: “tigre”

Mariana: “coelho”

Mariana “chocolate”

Antônio: “sorvete”

Bento: “fruta”

Após as falas das crianças, Renato fala

– *Acho que a nossa festa será diferente, hein.... Eu vou colocar na parede depois a gente compara se a festa foi isso mesmo que a gente imaginou.*

O professor Renato também me pergunta, respondo:

– *Milho!*

A roda termina e as crianças são direcionadas para as mesas para aula de artes que terá como proposta pintar as bandeirinhas.

(Caderno de campo, escola pública, 21/junho, 2024 – uma semana depois)

Renato convida as crianças:

– *Pessoal vamos começar a roda rapidinho para aproveitar a próxima aula.*

A roda vai se formando aos poucos e as crianças se organizam sozinhas. O professor traz o que foi escrito sobre a festa e lê as respostas. Algumas respostas não têm conexão, mas o Renato trouxe mesmo assim. E mostrou para as crianças:

– *Vocês falaram que queriam algumas coisas para nossa festa junina. Então eu trouxe para gente colorir e enfeitar a festa com os nossos desenhos.*

(Caderno de campo, escola pública, 28/junho, 2024)

Para Buber (2009), o diálogo autêntico pressupõe o reconhecimento da alteridade do outro, ou seja, a compreensão de que o indivíduo que está diante de nós não é uma mera extensão de nós mesmos. Na Educação Infantil, os espaços de conversa e interação só podem ser considerados verdadeiramente dialógicos quando promovem uma reciprocidade viva entre os sujeitos envolvidos. Conforme Buber (2003, p. 53) um diálogo autêntico é aquele em que “cada um dos participantes tem de fato em mente o outro ou os outros na sua presença e no seu modo de ser e a eles se volta com a intenção de estabelecer entre eles e si próprio uma reciprocidade viva”.

Ao considerarmos o diálogo autêntico, a escuta pode ir além da simples capacidade auditiva de cada indivíduo. Nesse sentido, escutar significa “a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (Freire, 2013, p. 117). Isso não implica necessariamente concordar com o outro, mas construir suas próprias perspectivas e expressá-las, indo contra uma postura autoritária, pois é possível incorporar a escuta da fala do outro.

Ao se mostrar atento às falas das crianças e buscar respostas responsivas, o professor Renato demonstrou um profundo compromisso com a construção de um espaço de aprendizado colaborativo. Com o reconhecimento e legitimação das hipóteses infantis sobre a festa junina, ele não apenas valorizou seus conhecimentos prévios, mas também incentivou a participação ativa de todos na construção de uma celebração autêntica e significativa. Essa postura pedagógica, que envolve a educação do caráter, revela a importância de responder às necessidades concretas dos alunos, possibilitando que eles se posicionem de forma crítica e autônoma diante do mundo. A missão do professor (Buber, 2004) não se limita a ditar regras, mas sim responder de maneira ética e contextualizada às questões concretas que emergem no cotidiano escolar, neste caso, nas rodas.

De acordo com Kramer (2013b, p. 313), “minha palavra é fruto da interação com a palavra alheia, que se torna palavra própria”. Reconhecer a criança como autora de sua palavra implica oferecer a ela um espaço que valorize sua autonomia e a presença do outro em sua formação. É essencial que exista um lugar onde a autoria possa ser exercida, pois é nesse contexto que nos deparamos com nossos limites, potencialidades e fragilidades, buscando no outro o suporte necessário para superá-los (Pena, 2015).

A criança, portanto, deve ser encorajada a ocupar esse espaço único e singular: o lugar de seu próprio eu. É a partir dessa posição que ela pode expressar sua essência, permitindo que o outro reconheça e complemente o que falta. Essa dinâmica entre autoria, escuta e interação não apenas fortalece a autonomia da criança, mas também promove o diálogo e o aprendizado mútuo (Pena, 2015).

No diálogo autêntico, há uma intenção clara de ouvir o outro, indo além de simplesmente falar. As palavras proferidas ao outro exigem uma resposta, que pode ser verbal, gestual ou mesmo manifestada pela ausência. O essencial é que essa resposta ocorra, pois “responder implica assumir responsabilidade” (Buber, 2009,

p. 49). Responder, nesse sentido, é comprometer-se com a palavra que lhe foi dirigida, consolidando uma relação de responsabilidade mútua.

O professor Renato exemplifica essa postura ao responder de forma atenta e responsiva às falas das crianças. Por meio dessa atitude, ele reconheceu suas presenças e legitimou as hipóteses que apresentaram sobre o significado da festa junina. Além disso, Renato construiu um espaço de aprendizado que integrou as ideias das crianças às expectativas culturais relacionadas à celebração, promovendo a organização de uma festa única, marcada por autoria e expressão de seus desejos.

Esse processo caracteriza-se como um Encontro Pedagógico (Buber, 2004), que envolve a formação do caráter. Trata-se de uma postura docente que considera as necessidades concretas dos alunos, permitindo que eles se posicionem diante do mundo. Isso implica “responder, responder com responsabilidade, dar uma resposta que provavelmente vai mais além da alternativa da pergunta, na medida em que abre uma terceira possibilidade que é a correta” (Buber, 2009, p. 49). Assim, a missão do professor não é ditar normas gerais sobre o que é bom ou ruim, mas sim oferecer respostas éticas e contextualizadas às situações concretas vividas pelas crianças.

Após o lanche, as crianças se deitam no tapete para esperar. Professora chega na roda.

– *Ih! Deixa eu ver quem está sentado.*

Momento da conversa acontecendo enquanto outras crianças estavam terminando de lanche. As crianças, que já acabaram o lanche, sentam e a professora começa a roda com uma conversa livre. Ana Clara está de volta após alguns dias sem ir.

Professora pergunta

– *Ana, como foi a sua viagem?*

– *Foi bem boa. Eu fiz um buraco. Apanhei o avião e fui para Portugal.*

– *Eu também já fui para Portugal. Eu peguei o boneco do Woody.* Diz José.

Professora busca interagir com mais crianças.

– *Olha a Heloísa cortou o cabelo.*

– *Eu também já cortei o cabelo.* Outra criança responde.

Professora dá continuidade a conversa.

– *E quem foi na praia?*

Várias crianças respondem animadas

– *Eu! Eu!*

Professora fala um pouco sobre sua vida pessoal

– Eu fiquei em casa com os meus gatinhos. Foi aniversário do meu gatinho, ele fez 3 anos.

Uma criança que era de outra turma pediu para participar da roda e a professora deu sugestão dela pegar o nome dela na outra sala e assim ela participou e colocou o seu nome na chamadinha. A criança retorna e a rotina da roda se inicia.

(Caderno de campo, escola privada, 24/abril, 2024)

A professora Clarissa busca estabelecer conversas significativas com as crianças e, nesse momento, a interação se desdobra de forma espontânea, desviando-se do que é proposto na rotina. As crianças começam a compartilhar histórias sobre suas vidas fora da escola, enquanto a professora também se abre, falando sobre sua própria vida e seus bichos de estimação. Essa troca permitiu observar a naturalidade com que a conversa fluiu, transformando a roda da rotina em uma roda de conversa, envolvendo reciprocidade e escuta mútua. Essa postura dialógica é caracterizada pelo compromisso genuíno entre os participantes (Buber, 2009). O movimento central do diálogo reside no ato de voltar-se para o outro, estabelecendo uma conexão que transcende a troca de palavras e fortalece os laços de reconhecimento recíproco.

Durante esse momento, uma criança de outra turma se aproximou para participar. Demonstrando acolhimento, a professora propôs que a criança buscasse sua ficha de nome, permitindo que ela se sentisse integrada ao grupo e participasse em igualdade de condições com as demais. Esse ato se revelou como resposta para o que foi apresentado naquele instante. Nesse contexto, o diálogo autêntico não se limita à troca de palavras; ele se constrói na abertura, na escuta ativa e na intenção de criar uma conexão verdadeira com o outro, uma vez que um “diálogo onde cada um dos participantes tem de fato em mente um ao outro na sua presença e no seu modo de ser e a eles se volta com a intenção de estabelecer entre eles e si próprio uma reciprocidade viva” (Buber, 2003, p. 53).

Ao tratar da educação, Buber (2003; 2008) compreende a relevância do exemplo, vinculado à figura do professor. Neste caminho, o professor educa não apenas por meio do por meio do conhecimento que compartilha, mas também com sua presença, com sua existência pessoal e com o exemplo de suas ações. A influência do educador se manifesta de forma mais eficaz quando a relação com o aluno é espontânea, a ponto de este último não perceber que está sendo educado.

Nesse sentido, a educação é entendida como responsabilidade com o outro, que só pode ser exercida em um contexto de abertura e confiança mútua.

Essa confiança, conforme apontam Santiago e Röhr (2006), é essencial no diálogo autêntico e exige do educador uma postura dupla: por um lado, o esforço de ir ao encontro do educando e, por outro, o reconhecimento da condição de graça que permeia esse encontro. Assim, o educador não apenas orienta, mas também constrói uma relação significativa dentro do contexto educativo.

O diálogo e as interações assumem novos contornos no contexto das rodas de conversa, especialmente quando consideradas como práticas que possibilitam a coletividade e o senso de comunidade. Desse modo, as rodas se caracterizam como espaços de encontro, onde a escuta, o compartilhamento e o pertencimento convergem para construção de um ambiente plural.

4.4. “É uma sugestão da sua amiga!”: rodas como coletividade ou comunidade?

A ideia de que as singularidades de cada indivíduo podem ser reconhecidas e preservadas no grupo faz parte das reflexões feitas por Buber (1987, 2009) sobre o tema da comunidade. Para o filósofo, a distinção entre coletividade e comunidade se faz relevante: enquanto a coletividade é marcada pela “atrofia organizada da existência pessoal”, a comunidade tem em seu arcabouço a reciprocidade e o crescimento da existência individual dentro de um contexto coletivo. Segundo Buber (2009), o foco na coletividade representa uma fuga da verdadeira experiência comunitária, que exige o engajamento profundo no diálogo e na relação “Eu-Tu”.

Para Buber (1987), a comunidade não se reduz a uma unidade homogênea, mas preserva e valoriza a pluralidade, proporcionando que as singularidades de cada indivíduo coexistam. Ela é descrita como uma “vivência em conjunto”, em que embora carregue tensões e conflitos, os indivíduos permanecem unidos. Essa união se dá por meio de um “face-a-face dinâmico” (Buber, 2009, p. 66), no qual o diálogo autêntico e o respeito pela alteridade são essenciais. Diferente da coletividade, que tende a homogeneizar, a comunidade acolhe e aprende com as diferenças.

A educação comunitária deve ser entendida como uma prática dialógica que, ao contrário da educação tradicional, não busca uniformizar os indivíduos, mas sim

reconhecê-los em suas especificidades. Freire (1987) retoma o conceito de Buber sobre o educador como “construtor da comunidade”, mas incorpora uma dimensão política, transformando o educador em um “professor-político” (Guilherme e Morgan, 2018). Esse novo papel é fundamental para a formação de indivíduos críticos e para a libertação dos oprimidos. Freire (1987) dialoga com a teoria do diálogo de Buber, apresentado na educação dialógica, onde o "Eu" e o "Tu" se constituem mutuamente, em um processo de transformação colaborativa do mundo.

Freire (1987) critica a educação bancária, que ele descreve como uma forma de “depósito” de saberes, onde os educandos não são convidados a participar ativamente, mas sim a armazenar informações. Essa visão de educação reflete uma domesticação imposta pelas elites, que visa à adaptação das massas ao sistema existente, em vez de sua transformação. Por outro lado, na educação dialógica, como defendido por Freire e Buber, o educador deve fomentar o questionamento e a participação ativa, promovendo o desenvolvimento da consciência crítica nos educandos.

Paulo Freire, em suas obras *Pedagogia do Oprimido* (1987) e *Educação como Prática da Liberdade* (2002), detalha os processos que fundamentavam os chamados círculos de cultura, espaços de ensino e aprendizagem inovadores. Freire destaca que, nesses círculos, aprender e ensinar são processos inseparáveis, ocorrendo simultaneamente. O autor enfatiza que o aprendizado é construído por meio do diálogo e da troca entre os participantes: "eu aprendo com o outro, ao passo que o outro também aprende algo comigo" (Freire, 2002).

Os círculos de cultura surgem como alternativa à sala de aula tradicional, que Freire considera excessivamente passiva e descolada das experiências concretas dos educandos. Segundo Freire (2002, p. 135), essa abordagem rompe com práticas educativas convencionais: “em lugar de escola [...] lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de professor, com tradições fortemente 'doadoras', o Coordenador de debates. Em lugar da aula discursiva, o diálogo.”. Nesse sentido, o Círculo busca transformar profundamente o ensino ao rejeitar currículos impostos e alienantes, priorizando, em vez disso, programas flexíveis construídos com base na realidade concreta dos educandos. Neste contexto, o papel do professor não é de transmissor de conhecimento, mas de facilitador, promovendo discussões significativas que valorizam as vivências dos participantes. Além disso, o conteúdo trabalhado é dinâmico, adaptado continuamente por meio do uso de palavras geradoras retiradas

do cotidiano dos educandos. Freire (2002) ressalta que essa abordagem propicia um ambiente de aprendizagem colaborativa e emancipadora, promovendo o desenvolvimento de uma consciência crítica nos educandos e rompendo com a lógica hierárquica da educação bancária. Desse modo, o círculo de cultura se torna um espaço de transformação coletiva, no qual o diálogo é o principal motor do aprendizado.

– *Pessoal, vamos guardar os brinquedos para começar a roda- diz a professora.*

Fernanda, muito animada, diz

– *Vamos guardar os brinquedos. Está na hora da roda! Está na hora da roda!*

Ela estava na companhia de Bernardo. Os dois puxam o tapete para o canto da sala, onde as rodas com a professora acontecem.

(Caderno de campo, escola privada, 10/abril, 2024)

A iniciativa de Fernanda ao repetir a chamada da professora e engajar Bernardo na preparação do espaço evidencia a construção de um espaço dialógico e colaborativo. A interação também reflete um aspecto central dos círculos de cultura: a flexibilidade e o dinamismo no contexto escolar. Assim como Freire (2002) propõe a superação da rigidez da sala de aula tradicional, o momento narrado demonstra como o espaço da roda é moldado pelas ações e contribuições das próprias crianças, promovendo um ambiente mais horizontal e integrado. Nesse contexto, a professora não só apresenta o convite inicial para a roda, como também possibilita que as crianças se apropriem da dinâmica e contribuam para a organização do espaço.

Além disso, o entusiasmo de Fernanda e sua disposição em mobilizar Bernardo sugerem como a roda é significativa para aquele grupo. Ao enfatizar o diálogo, a colaboração e a construção conjunta, o ambiente da roda transcende o modelo hierárquico da educação bancária, compreendido por Freire (2002), podendo se tornar um espaço de transformação coletiva.

Caio chega na roda e Fernanda repara:

– *Caio, você trocou de roupa!*

Música para iniciar a roda começa: Boa tarde, amigo. Boa tarde, amigão.

Heloísa levanta no meio da música e dança. Todos riem e a professora reage:

– *Muito bem, Helô!*

(Caderno de campo, escola privada, 08/maio, 2024)

O comentário de Fernanda, que percebe e verbaliza a troca de roupa de Caio, exemplifica o reconhecimento da singularidade do outro, essencial na relação "Eu-Tu" de Buber. Esse ato demonstra atenção ao indivíduo e reforça a ideia de que cada pessoa é vista e valorizada dentro da comunidade, em contraste com a homogeneização da coletividade.

O início da roda com a música e a reação espontânea de Heloísa ao se levantar e dançar também revelam a flexibilidade e o dinamismo da roda, que acolhe as expressões individuais, sem deixar de contemplar o grupo como um todo. A resposta da professora à iniciativa de dança da Heloísa, além de assumir o papel do educador como mediador (Freire, 2002), também demonstra uma abertura (Buber, 2009) para o que Heloísa busca expressar naquele instante. Nesse contexto, a roda se configura como um espaço de vivência autêntica e interação dialógica, no qual cada voz e expressão encontram lugar.

Durante a realização da roda, percebo que enquanto algumas crianças estão se preparando para encontrar o seu nome e dizer como está se sentindo, outras estão interagindo com os seus pares: dois meninos entram em conflito, e uma terceira criança tenta defender seu amigo mais próximo; dois meninos conversam e um deles tenta ajudar o outro amarrando o cadarço do tênis; duas meninas brincam de adoleta. (Caderno de campo, escola pública, 13/junho, 2024)

A roda, neste contexto, apresentou a complexidade dinâmica da interação humana em um espaço comunitário. Para Buber (2009), a comunidade é caracterizada pela reciprocidade e pela confirmação da existência de cada indivíduo dentro de um contexto coletivo, distinguindo-se da coletividade pela autenticidade das relações e pela valorização da pluralidade. Dessa forma, as crianças, enquanto participam da roda, apresentam comportamentos diversos: algumas se concentram em suas tarefas individuais, outras interagem com seus pares de formas distintas, seja para resolver conflitos, colaborar em pequenas tarefas ou engajar-se em brincadeiras. Esse cenário revela a coexistência de tensões, ações cooperativas e singularidades, características essenciais de uma verdadeira comunidade (Buber, 1987), na qual os indivíduos permanecem unidos apesar de forças desagregadoras. Tais interações revelam o espaço relacional do "entre-dois" (Buber, 2009) como essencial para a constituição do ser humano no diálogo com o outro. Quando uma

criança tenta ajudar outra com o cadarço ou quando outra intervém em um conflito para defender um amigo, essas ações evidenciam a presença da reciprocidade e da atenção ao outro como fundamentos do "face-a-face dinâmico". Ainda que as crianças estejam envolvidas em diferentes atividades, a roda promove um espaço comunitário, permitindo que a singularidade de cada indivíduo se manifeste enquanto permanecem conectados pelo contexto compartilhado.

Essa experiência exemplifica, de forma prática, o que Buber (2009, p. 66-67) compreende sobre a "prova e consagração da existência no contexto comunitário". A roda, enquanto prática pedagógica, configura-se como uma representação viva de comunidade, na qual a pluralidade é valorizada e as interações entre "Eu" e "Tu" favorecem o desenvolvimento de relações autênticas e dialógicas. Nesse contexto, o professor Renato demonstra uma sensibilidade singular ao reconhecer as especificidades do grupo, promovendo uma dinâmica de roda significativa e alinhada à expressividade única das crianças naquele contexto.

A sociedade ou coletividade, por outro lado, pode resultar no esgotamento da espontaneidade e no silenciamento da relação do indivíduo com seus próprios sentimentos e sua capacidade de agir dialogicamente. Essa estrutura pode levar à negação da responsabilidade compartilhada no agir comum e recíproco, enfraquecendo o diálogo e a singularidade de cada um. Segundo Buber (1987), a coletividade se caracteriza por um "estar-um-ao-lado-do-outro", em que os indivíduos estão unidos por uma finalidade utilitária, visando a um interesse comum, mas sem a verdadeira conexão entre eles. Nessa perspectiva, a relação é instrumental e desprovida de autenticidade, centrada em um objetivo externo, não nas trocas interpessoais.

A comunidade (Buber, 1987), por sua vez, não reduz o comum a uma unidade homogênea, isto é, ela é fundamentada na pluralidade. Desse modo, na comunidade, não há a exigência de que todos compartilhem as mesmas ideias, mas há uma aceitação das diferenças, das tensões e da alteridade. A comunidade valoriza a diversidade e respeita a singularidade de seus membros, possibilitando que cada pessoa se manifeste de forma autêntica, sem ser reduzida a uma "massa" ou a um papel funcional, como ocorre na sociedade. Buber (1987) define a comunidade moderna como algo dinâmico, que não repousa sobre o "ter em comum" ou sobre a homogeneidade, mas sobre a "comunalidade", uma relação entre indivíduos diferentes que mantêm uma interação autêntica, fundada no "Eu" e no "Tu".

Esse dinamismo e diversidade são essenciais para a vivência comunitária, pois é na tensão e no movimento que se estabelece uma relação autêntica. Buber (1987) argumenta que, para superar a fragmentação do indivíduo dentro dos mecanismos da sociedade utilitária, é necessário cultivar o espaço do “entre-dois”, um espaço público onde ocorre a ação recíproca sem a fusão dos sujeitos. Esse “entre-dois” permite que o sujeito se torne um “Eu” na relação com o “Tu”, garantindo a autenticidade do encontro. Nesse contexto, a identidade e o caráter da pessoa são moldados pela interação genuína no diálogo, que ocorre no espaço comum da ação recíproca, onde o anonimato é substituído pelo encontro direto, face a face. Dessa forma, a comunidade se constrói no dinamismo e na autenticidade das relações, reconhecendo e respeitando as diferenças, enquanto a coletividade, com sua tendência a homogeneizar, impede a expressão plena do indivíduo. A educação, como prática comunitária, deve, portanto, refletir esses princípios, promovendo um espaço onde as singularidades possam coexistir e interagir de maneira dialógica e recíproca.

A maioria das crianças explica que está feliz, poucas colocam que estão tristes, até que Eduardo diz:

– *Eu estou bolado!*

Ele faz uma careta para legitimar sua emoção, as crianças e o professor dão risada e logo essa criança também ri e se diverte com a situação.

(Caderno de campo, escola pública, 13/junho, 2024)

A comunidade não se resume a uma mera soma de indivíduos, mas configura-se como uma vivência de interação genuína, marcada pelo "face-a-face dinâmico" e pelo "fluir do Eu para o Tu" (Buber, 2009, p. 66). Essa relação orgânica e real é visível na participação de Eduardo, que se envolve plenamente na dinâmica proposta, trazendo encantamento e diversão ao grupo por meio de sua brincadeira. Sua ação desperta risos e interações espontâneas entre os colegas, fortalecendo os laços de convivência. A roda, nesse contexto, revelou-se um espaço aberto, flexível e dialógico, proporcionando a Eduardo a liberdade para criar e inovar.

Segundo Buber (2009), a comunidade é expressão de um anseio profundo pela vida em sua totalidade, constituindo-se como sua própria origem. Assim, ela não apenas surge das interações humanas, mas também se torna o terreno onde a

vida se manifesta em sua plenitude, promovendo o florescimento das individualidades em relação ao outro.

Para Buber (2009), a coletividade se caracteriza pela "atrofia organizada da existência pessoal", enquanto a comunidade se funda no aumento e na confirmação da existência do indivíduo, dentro da reciprocidade. Buber compreende a coletividade como uma fuga da pessoa frente ao desafio de se engajar na dialógica vital que é essencial à comunidade. Essa dialética exige o envolvimento pleno do ser, refletindo a prova e a consagração da existência no contexto comunitário, que se distingue da coletividade pela profundidade e autenticidade das relações. A coletividade, ao contrário, é impessoal, voltada para fins utilitários, enquanto a comunidade, na visão de Buber (1987, p. 17), oferece uma "vivência em conjunto", em que os indivíduos permanecem unidos apesar das forças desagregadoras que possam surgir.

Todos presentes na roda e diversas interações ao mesmo tempo, mas todos continuam em roda e estão atentos quando chegam a sua vez. Uma menina tem dificuldade de prender o seu nome na corda e uma outra criança tenta ajudar sentada onde está, mas não é escutada. O Renato se mostra atento e repete a fala para que a menina escute

– *Se você segurar a corda, fica mais fácil. É uma sugestão da sua amiga.*

(Caderno de campo, escola pública, 13/junho, 2024)

Tal momento de interação exemplifica o dinamismo e a pluralidade de uma comunidade (Buber, 1987). A roda, como espaço comunitário, é formada por múltiplas interações simultâneas, nas quais as singularidades de cada indivíduo são preservadas, mas ainda assim todos compartilham o mesmo espaço e estão atentos ao que ocorre ao seu redor. A menina com dificuldade de prender o nome na corda e a outra criança que tenta ajudar, mas não é escutada, ilustram as tensões e as diferenças que podem surgir dentro desse ambiente. Nesse contexto, o diálogo autêntico se torna essencial para a construção de uma comunidade dinâmica, na qual cada voz, ainda que se manifeste de forma diferente, tem valor.

O papel do educador, representado aqui por Renato, como um “construtor da comunidade” (Buber, 1987), é fundamental. Ele atua como mediador da interação, utilizando uma linguagem que busca construir um ambiente colaborativo na roda, sugerindo que a menina segure a corda para facilitar sua ação, ao mesmo tempo em que a outra criança é reconhecida através da sua tentativa em ajudar sua

amiga, mesmo que sua sugestão inicial não tenha sido ouvida. Isso reflete a prática de um "face-a-face dinâmico" (Buber, 2009, p. 66), em que a interação entre os indivíduos promove a reciprocidade.

Ao destacar a importância da escuta e da colaboração, tal momento também ressoa com as ideias de Freire (1987), que enfatiza a educação dialógica como a prática de um "Eu" e "Tu" que se constituem mutuamente. A intervenção de Renato, ao tornar a sugestão da criança visível para a menina, é um exemplo de como a educação pode ser um processo coletivo de transformação, no qual todos têm a oportunidade de se expressar e contribuir para o aprendizado comum. Diferente da educação bancária, que "depõe" saberes de forma passiva (Freire, 1987), a roda, neste contexto, surge como um espaço para a construção de conhecimento de maneira colaborativa.

O professor Renato começa a chamar um por um, para que eles reconheçam os seus nomes e digam como estão se sentindo. Clara diz:

– *Tio, olha o Antônio está triste. Por que ele está triste?*

O professor responde

– *Depois você pode perguntar para o seu amigo porque ele está triste.*

(Caderno de campo, escola pública, 13/junho, 2024)

Buber (2008) argumenta que uma verdadeira comunidade não surge simplesmente pelos sentimentos mútuos entre os indivíduos, embora esses sentimentos sejam, de fato, essenciais. Segundo ele, a comunidade verdadeira se forma de duas condições fundamentais: (i) a relação viva e mútua dos membros com um centro vivo e (ii) a união recíproca entre os membros do grupo. Embora a segunda condição dependa da primeira, ela não é imediata nem derivada diretamente dos sentimentos. A verdadeira comunidade, para Buber, se constrói a partir da relação viva e recíproca, mas o verdadeiro construtor dessa comunidade é o centro ativo e vivo. Assim, uma comunidade emerge quando as interações entre seus membros e entre estes e o centro vivo do grupo são sustentadas pelo diálogo. O papel do centro vivo é fundamental, uma vez que ele busca promover o diálogo não apenas dentro do grupo, mas também entre os membros e a comunidade como um todo.

5. Considerações Finais

A construção desta pesquisa partiu de inquietações pessoais e acadêmicas sobre a relação entre cuidado e educação na Educação Infantil. Durante a minha trajetória profissional e acadêmica, a dicotomia entre cuidar e educar se mostrou persistente em diferentes contextos, além do desafio de superar práticas que limitam a participação e a presença das crianças. Diante disso, a pesquisa sobre cuidado ético e as rodas na Educação Infantil emergiu como um caminho para compreender como tal cuidado pode se manifestar nesses momentos e quais sentidos são atribuídos a essas interações por adultos e crianças.

Nesse contexto, a presente pesquisa buscou compreender como as rodas se configuram como espaços de cuidado, diálogo e presença na Educação Infantil. Ao analisar a interação entre professores e crianças nesses momentos, foram observadas tanto práticas que favorecem um ambiente dialógico e responsivo quanto situações que limitam a presença e participação das crianças. A pesquisa reconheceu a importância de um olhar atento para esses espaços, de forma a garantir que as rodas sejam, de fato, um lugar de diálogo.

Ao longo da pesquisa, percebeu-se que a rotina escolar e a cultura adultocêntrica ainda influenciam fortemente as práticas docentes, tornando essencial refletir sobre a intencionalidade pedagógica presente nas rodas. A partir do referencial teórico adotado, foi possível aprofundar a compreensão sobre o diálogo, a presença e o cuidado como fundamentos que podem ressignificar a prática educativa. Assim, a pesquisa buscou não apenas analisar as rodas em si, mas também questionar e refletir sobre como elas podem ser espaços de cuidado, diálogo e presença entre crianças e educadores. O processo de observação possibilitou captar nuances das interações entre crianças e educadores nas rodas, evidenciando a presença (ou ausência) de espaços dialógicos autênticos.

A pesquisa, em Ciências Humanas, exige uma postura que vá além da produção de dados, ou seja, demanda uma imersão no campo e uma constante reflexão sobre os significados atribuídos às experiências observadas. A entrada nos contextos pesquisados revelou não apenas boas práticas, mas também desafios estruturais e culturais que influenciam a maneira como as rodas são conduzidas. A interação entre mim e os sujeitos da pesquisa também se mostrou essencial para compreender as relações estabelecidas, reforçando a importância de uma

metodologia que valorize a subjetividade e a alteridade. A metodologia adotada, baseada na observação das práticas docentes e na análise das interações entre crianças e educadores, possibilitou um olhar mais aprofundado sobre a dinâmica desses momentos.

A reflexão sobre as rodas também apresentou a importância da escuta às vozes das crianças. A participação infantil, quando valorizada, contribui para o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de expressão das crianças, além de favorecer relações mais horizontais entre educadores e educandos. Para que as rodas de conversa cumpram esse papel, é fundamental que o educador adote uma postura dialógica e responsiva, reconhecendo as crianças como sujeitos ativos no processo educativo. As rodas na Educação Infantil são reconhecidas como espaços de interação e comunicação, mas sua efetividade enquanto dispositivo pedagógico depende da postura e das intencionalidades que orientam sua realização. Desse modo, a pesquisa demonstrou que as rodas podem limitar a participação das crianças a uma estrutura pré-determinada e pouco flexível. No entanto, quando concebidas como espaços de diálogo autêntico e relações responsivas, elas se tornam fundamentais para a construção de uma comunidade dialógica.

Ao longo deste estudo, observou-se que as rodas podem ser potencializadas quando há escuta genuína por parte dos educadores. Isso significa reconhecer as crianças como sujeitos capazes de expressar suas ideias, sentimentos e experiências, ao invés de restringir sua participação a respostas esperadas ou direcionadas. A roda, nesse sentido, foi um espaço de negociação e co-construção de significados, onde a interação entre crianças e adultos foi pautada pelo respeito e pela valorização das diferentes vozes presentes.

A interlocução entre os referenciais de Martin Buber e Paulo Freire proporcionou um aprofundamento essencial para a compreensão das relações que se estabelecem nas rodas na Educação Infantil. A abordagem dialógica de Freire, aliada à concepção de encontro e presença de Buber, permitiu compreender de que maneira o cuidado, o diálogo e a reciprocidade podem ser promovidos ou inibidos nesses espaços. Tais contribuições possibilitaram refletir como o educador pode tanto fomentar uma comunidade dialógica quanto reforçar relações verticalizadas, dependendo de sua postura.

Assim, a pesquisa de campo demonstrou que a presença do educador pode ser decisiva para que a roda se configure como um espaço de participação autêntica.

Quando o adulto assume uma postura Eu-Tu, conforme Buber, ele reconhece a criança como um sujeito pleno, possibilitando diálogos autênticos. No entanto, quando a interação ocorre como Eu-Isso, a relação se torna mecanizada e desprovida de real encontro, resultando em momentos em que a criança é vista apenas como receptora de comandos, sem espaço para sua presença e inteireza.

Portanto, a pesquisa reafirma a importância de práticas pedagógicas que valorizem o diálogo e a responsividade. Ao reconhecer as crianças como protagonistas e possibilitar relações autênticas, as rodas se transformam em espaços vivos de aprendizado, encontro, cuidado e presença. O compromisso ético do educador, inspirado pelas ideias de Buber e Freire, se mostra essencial para ressignificar esses momentos, garantindo que eles realmente favoreçam o desenvolvimento integral das crianças.

A pesquisa revelou que o desafio da educação dialógica está em transformar relações hierárquicas em relações mais horizontais, onde a presença do outro seja reconhecida em sua inteireza. O conceito de amor e responsabilidade de Buber, aliados à pedagogia libertadora de Freire, aponta caminhos para a construção de uma educação comprometida com a humanização dos sujeitos.

Ao considerar a concepção de Buber (2008) sobre comunidade, percebe-se que, diferentemente da sociedade mecânica e orientada por interesses, a verdadeira comunidade se constitui na interação genuína entre os sujeitos. Ela é sustentada pelo desejo de pertencimento e pela criação coletiva, sendo um organismo vivo que se nutre da relação entre seus participantes. Nesse sentido, questiona-se em que medida as rodas podem ser compreendidas como espaços de criação coletiva entre educadores e crianças. Mais do que um momento institucionalizado na rotina, elas precisam ser vividas como espaços de encontro autêntico, onde as crianças se sintam pertencentes e envolvidas. Somente dessa forma, o potencial das rodas pode ser plenamente realizado, possibilitando um ambiente verdadeiramente dialógico e significativo para todas as partes envolvidas.

Os registros de campo também evidenciaram que o cuidado, quando compreendido como ética, vai além das dimensões físicas e se manifesta na qualidade das interações entre educadores e crianças. A atenção conjunta, os olhares, os gestos e a disponibilidade para o outro são elementos fundamentais para que o cuidado se concretize de maneira relacional. No entanto, a cultura escolar ainda carrega resquícios de uma abordagem adultocêntrica, na qual a participação

das crianças é frequentemente regulada e direcionada, em vez de emergir de forma espontânea e significativa.

Diante disso, reafirma-se a necessidade de uma ressignificação das rodas na Educação Infantil. Para que esses momentos sejam verdadeiramente dialógicos e conduzidos com cuidado, é essencial que os educadores cultivem uma postura de presença e escuta ativa. Somente assim as rodas poderão cumprir sua função como espaços de encontro e formação, possibilitando que as crianças exerçam seu direito à participação e à expressão em um ambiente que valorize sua individualidade e coletividade.

A pesquisa reforça a necessidade de uma prática docente comprometida com a escuta sensível e o respeito à infância, aspectos fundamentais para uma educação verdadeiramente dialógica e humanizadora.

6. Referências

ALESSI, Viviane Maria. **Rodas de conversa: uma análise das vozes infantis na perspectiva do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Editora UFPR, 2014.

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética epistemológica. In: FREITAS, M. T., SOUZA, S. J., KRAMER, S. **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007.

ANGELO, Adilson. O espaço-tempo da fala na Educação Infantil: a roda de conversa como dispositivo pedagógico. In: ROCHA, Eloísa A.C.; KRAMER, Sonia (orgs.). **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. SP: Papyrus, 2011.

ARENHART, Deise; GUIMARÃES, Daniela; SANTOS, Núbia Oliveira. Docência na Creche: o cuidado na educação das crianças de zero a três anos. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 4, p. 1677-1691, 8 out. 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **A rotina nas pedagogias da Educação Infantil: dos binarismos à complexidade**. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.1, pp.56-69, Jan/Jun 2006a.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006b.

BARBOSA, Meirilene dos Santos Araújo; FROTA, Ana Maria Monte Coelho. O cuidado na educação infantil: cenas do cotidiano de crianças em um centro de educação infantil em Fortaleza-CE. **Childhood & Philosophy**, [S.L.], v. 14, n. 31, p. 557-574, 13 set. 2018.

BARBOSA, Silvia Néli Falcão. “Deixa eu escrever meu nome aí?”: o assentimento como estratégia ética e metodológica na pesquisa com crianças. In: KRAMER, S., PENA, A., TOLEDO, M. L. P. B., BARBOSA, S. N. F. **Ética: Pesquisa e práticas com crianças na educação infantil**, Campinas: Papyrus, 2019, v.1, p.185-204.

BARBOSA, Silvia. “O que você está escrevendo?” na pesquisa com criança o exercício de compreender e ser compreendido. In: KRAMER, S. **Retrato de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: Ética do Humano - Compaixão pela Terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOMBASSARO, Maria Cláudia. **A Roda na Educação Infantil: Aprendendo a Roda aprendendo a conversar**. 2010. 96f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Lei Federal nº. 8069, de 13 de julho de 1990**. ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm>>. Acesso em: 07 outubro 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, [1996].

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico.** São Paulo: Perspectiva, 2009.

BUBER, Martin. **Eu e tu.** Tradução e introdução de Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Moraes, 1977.

BUBER, Martin. **O caminho do homem segundo o ensinamento chassídico.** São Paulo: É Realizações, 2011a.

BUBER, Martin. **Qué es el hombre?** México: FCE, 2011b.

BUBER, Martin. **Sobre comunidade.** São Paulo: Perspectiva, 2008.

BUBER, Martin. **Sobre Comunidade.** Tradução Newton Aquiles Von Zuben. Introdução Marcelo Dascal e Oscar Zimmermann. Campinas, Perspectiva, 1987.

BUBER, Martin. **El camino del ser humano y otros escritos.** Salamanca: Kadmos, 2004.

BUBER, Martin. **Eu e Tu.** Tradução do alemão, introdução e notas ZUBEN, N. 2ª ed. São Paulo: Moraes, 1974.

BUBER, Martin. **Eu e tu.** São Paulo: Centauro, 2003.

BUBER, Martin. **Eu e tu.** Tradução e introdução de Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Moraes, 1977.

BUSS-SIMÃO, M.; MAFRA-REBELO, A.H. **Formas regulatórias e participação infantil: marcas de descompassos nos momentos da roda na Educação Infantil.** Educar em Revista, [S.l.], v. 35, n. 77, p. p. 245-264, nov. 2019. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/68009/39696>>. Acesso em: 09 jun. 2023.

CERISARA, A.B. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional.** São Paulo: Cortez Editora, 2002

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005.

CRESWELL, J.W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto.** Porto Alegre: Penso, 2021.

FERNANDES, D. G. **Martin Buber e Paulo Freire: dois caminhos para o diálogo.** Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação, UFRJ, 1981.

FIGUEIREDO, A. D. R.; SILVA, A. G. F. da. Reflexões em torno dos círculos de cultura na perspectiva freireana: um espaço-tempo de comunicar-formar sujeitos sociais. **Comunicação & Educação**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 165-178, 2022. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v26i2p165-178. Disponível em:

<<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/187336>>. Acesso em: 17 set. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

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

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREITAS, M. T. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T., SOUZA, S. J., KRAMER, S. **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007.

GUILHERME, A.; MORGAN, J. Refletindo sobre o Papel do Professor: Buber, Freire e Gur-Ze'ev. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 43, n. 3, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/74790>. Acesso em: 02 dez. 2023.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez, 2011.

GUIMARÃES, Daniela. O cuidado como direito público: desafios da docência na creche. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 29, p. e45380, 2023. DOI: 10.26512/lc29202345380. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/45380>. Acesso em: 15 mar. 2025.

JOBIM e SOUZA, S. Mikhail Bakhtin e as ciências humanas: sobre o ato de pesquisar. In: FREITAS, M. T. (org.). **Escola, tecnologias digitais e cinema**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011.

JOBIM e SOUZA, S. e PEREIRA, M. R. R. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, S. e LEITE, M. I. F. F. (orgs). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 1998.

KRAMER Sonia. Direitos da criança e projeto político-pedagógico de Educação Infantil In: BASÍLIO, Luís C. & KRAMER, Sonia. **Infância, Educação e Direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sonia. (org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; PENA, A. Crianças, ética do cuidado e direitos: a propósito do Estatuto da Criança e do Adolescente. **Educação E Pesquisa**, 46, e237202, 2020.

KRAMER, Sonia. A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.). **Educação**,

Arte e Vida em Bakhtin. Delo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2013, pp. 29-46.

KRAMER, Sonia. Crianças e adultos em diferentes contextos: desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

KRAMER, Sonia. Formação e Responsabilidade: Escutando Mikhail Bakhtin e Martin Buber. In KRAMER, Sonia, NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (orgs). **Educação Infantil:** formação e Responsabilidade. Campinas, SP: Papirus, 2013b.

MONTENEGRO, T. Educação Infantil: a dimensão moral da função de cuidar. **Revista Psicologia da Educação;** São Paulo, 20, 1º semestre de 2005 (p.77-101).

MOTTA, Flávia. Salada de crianças: a roda de conversa como prática dialógica. In: ROCHA, Eloísa A.C.; KRAMER, Sonia (orgs.). **Educação Infantil:** enfoques em diálogo. SP: Papirus, 2011.

MUNIZ, Jacira Carla Bosquetti; LIMA, Patrícia de Moraes; TEODORO, Cristina. O cuidado enquanto ética na educação infantil: uma etnografia com bebês em contexto coletivo de educação. **Zero-A-Seis,** [S.L.], v. 24, n. 46, p. 1358-1381, 27 out. 2022. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

NUM, Abigail. **Martin Buber:** a vida como diálogo. Monografia do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Estudos Judaicos da PUC-Rio, 2011.

PAIVA, Ana Carine dos Santos de Sousa; ARAÚJO, Janice Débora de Alencar Batista; CRUZ, Sílvia Helena Vieira. O desenvolvimento da atividade da “roda de conversa” em turmas de Educação Infantil. **Da Investigação às Práticas:** Estudos de Natureza Educacional, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 73–88, 2019. DOI: 10.25757/invep.v9i2.166. Disponível em: <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/166>. Acesso em: 10 mar. 2025.

PENA, A. C. “**Para explicar o presente tem que estudar a história do passado**”: narrativas de profissionais de escolas comunitárias de Educação Infantil da Baixada Fluminense”. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2015.

PENA, A.C. Diálogo, alteridade e agir ético na educação: um encontro entre Martin Buber, Mikhail Bakhtin e Paulo Freire. **Educação e Filosofia,** Uberlândia, v. 31, n. 62, p. 751-781, maio 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-596X2017000200751&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 17 out. 2023.

PEREIRA, R. R. A Metodologia mora no tema: infância e cultura em pesquisa. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 46, n. 1, e106860, 2021.

Pedroso, P. A., & Linhares, A. M. (2019). A importância da roda de conversa na educação infantil. **Anuário Pesquisa E Extensão Unoesc Joaçaba,** 4, e23134. Recuperado de <https://periodicos.unoesc.edu.br/apeuj/article/view/23134>

SANTIAGO, M.B.N. e RÖHR, F. Formação e diálogo nos discursos de Martin Buber. Caxambu: **Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da Anped, 2006** [Disponível na internet: <http://www.anped.org.br>, acesso em 10/12/2008].

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

SOBRAL, Adail. Ato/Atividade e evento. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

TIRIBA, L. Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas. In: **28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Anais...** Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <www.anped.org.br/28/textos/gt07>. Acesso em: 15 out. 2023.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro** – uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. RJ: Paz e Terra, 2017.

ZUBEN, Newton Aquiles Von. Introdução (p. I-LXXIII) e Notas do Tradutor. In: BUBER, Martin. **Eu e Tu**. 2ª ed. São Paulo: Moraes, 1974

7. APÊNDICE A

Roteiro de temas para a observação durante as rodas nas instituições

Bloco 1: Proposta do educador

- Em quais momentos do dia as rodas acontecem.
- Como são feitas as escolhas das propostas de roda.
- Há flexibilidade durante a proposta? Se sim, como são as negociações entre adultos e crianças.

Bloco 2: As crianças com os adultos

- Interações das crianças com os educadores que propõem a roda.
- Como as crianças se organizam para chegar até a roda.
- O que elas falam nas rodas.
- Como é a participação das crianças.

Bloco 3: Interações das crianças com os seus pares nos momentos de roda.

- O que as crianças falam da roda entre elas.
- Relação com os momentos de roda. Elas levam esses momentos para brincadeiras?
- De que momentos elas parecem gostar mais. De que momentos elas parecem não gostar. Como expressam os seus sentimentos.
- Há uma interação entre crianças na roda proposta pelo educador?

8. APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | EDUCADORES



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | EDUCADORES

Prezado/a: _____

Vimos, por meio deste, convidar-lhe a participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

Pesquisa: “Rodas na Educação Infantil: Cuidado, diálogo e presença”

Pesquisadores: Mestranda: Jennifer Pena Vasconcellos da Silva | jennifer.vascc@gmail.com | Tel. (21) 985770670

Orientadora: Prof. Dr. Alexandra Pena | alexandrapena@puc-rio.com.br | Tel. (21) 987177463

Justificativas: a pesquisa busca ressignificar a forma de realizar as rodas. Entender se há uma intencionalidade pedagógica responsiva, que visa ampliar a compreensão de modos de participação, e como essas propostas podem se configurar em ações de cuidado.

Objetivos: esta pesquisa tem como objetivo principal compreender como professores realizam as rodas na Educação Infantil e de que forma essas rodas podem se constituir como ações de cuidado a partir da intencionalidade pedagógica dos professores, e assim identificar quais são os impactos desta prática na formação das crianças.

Metodologia: Observação, que contará com o auxílio de um caderno para anotações.

Riscos e Benefícios: Há possibilidade de algum tipo de constrangimento durante a realização das rodas, seja por alguma atitude ou narrativa diante ao grupo. No entanto, todos os procedimentos levarão este risco em conta, respeitando todos os envolvidos. Os participantes podem ser beneficiados com esse estudo conhecendo as contribuições que as rodas podem apresentar no contexto da Educação Infantil.

Eu, _____, de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado(a) de que se trata de pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo com a áudio-gravação da entrevista a ser cedida para fins de registros acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização ou prejuízo que me possam ser imputados.

Jennifer Pena Vasconcellos da Silva, mestranda.

Prof. Dr. Alexandra Pena, orientadora.

[assinatura do/a voluntário/a]

Nome completo:

E-mail: _____ Tel. _____

Identificação (RG): _____ |

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2023.

OBS.: Este termo é assinado em 2 vias, uma do/a voluntário/a e outra para os arquivos dos pesquisadores.

9. APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | RESPONSÁVEIS



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | RESPONSÁVEIS

Prezado/a: _____

Vimos, por meio deste, convidar-lhe a participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

Pesquisa: “Rodas na Educação Infantil: Cuidado, diálogo e presença”

Pesquisadores: Mestranda: Jennifer Pena Vasconcellos da Silva | jennifer.vascc@gmail.com | Tel. (21) 985770670

Orientadora: Prof. Dr. Alexandra Pena | alexandrapena@puc-rio.com.br | Tel. (21) 987177463

Justificativas: a pesquisa busca ressignificar a forma de realizar as rodas. Entender se há uma intencionalidade pedagógica responsiva, que visa ampliar a compreensão de modos de participação, e como essas propostas podem se configurar em ações de cuidado.

Objetivos: esta pesquisa tem como objetivo principal compreender como professores realizam as rodas na Educação Infantil e de que forma essas rodas podem se constituir como ações de cuidado a partir da intencionalidade pedagógica dos professores, e assim identificar quais são os impactos desta prática na formação das crianças.

Metodologia: Observação, que contará com o auxílio de um caderno para anotações.

Riscos e Benefícios: Há possibilidade de algum tipo de constrangimento durante a realização das rodas, seja por alguma atitude ou narrativa diante ao grupo. No entanto, todos os procedimentos levarão este risco em conta, respeitando todos os envolvidos. Os participantes podem ser beneficiados com esse estudo conhecendo as contribuições que as rodas podem apresentar no contexto da Educação Infantil.

Eu, _____, de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado(a) de que se trata de pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo com a áudio-gravação da entrevista a ser cedida para fins de registros acadêmicos. Estou ciente

de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização ou prejuízo que me possam ser imputados.

Jennifer Pena Vasconcellos da Silva, mestranda.

Prof. Dr. Alexandra Pena, orientadora.

[assinatura do/a voluntário/a]

Nome completo: _____

E-mail: _____ Tel. _____

Identificação (RG): _____ |

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2023.

OBS.: Este termo é assinado em 2 vias, uma do/a voluntário/a e outra para os arquivos dos pesquisadores.

10. APÊNDICE D

TERMO DE ASSENTIMENTO



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE ASSENTIMENTO

Pesquisa: “Rodas na Educação Infantil: Cuidado, diálogo e presença”

Pesquisadoras:

Mestranda: Jennifer Pena Vasconcellos da Silva | jennifer.vascc@gmail.com | Tel. (21) 986770570

Orientadora: Prof.^a Alexandra Pena | alexandrapena@puc-rio.br | Tel. (21) 3736- 1816

Convite:

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa intitulada “Rodas na Educação Infantil: Cuidado, diálogo e presença” sob a responsabilidade da pesquisadora Jennifer Pena Vasconcellos da Silva, aluna de mestrado do curso de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), sob a orientação do/a Professora Dra. Alexandra Pena.

Justificativas:

A pesquisa busca ressignificar a forma de realizar as rodas. Entender se há uma intencionalidade pedagógica responsiva, que visa ampliar a compreensão de modos de participação, e como essas propostas podem se configurar em ações de cuidado.

Objetivos:

Esta pesquisa tem como objetivo principal compreender como professores realizam as rodas na Educação Infantil e de que forma essas rodas podem se constituir como ações de cuidado a partir da intencionalidade pedagógica dos professores, e assim identificar quais são os impactos desta prática na formação das crianças.

Metodologia:

Observação, que contará com o auxílio de um caderno para anotações.

Participantes da pesquisa:

Crianças matriculadas em duas instituições de Educação Infantil, uma pública e outra privada, assim como os educadores que atuam nestas instituições.

Riscos e Benefícios:

Há possibilidade de algum tipo de constrangimento durante a realização das rodas, seja por alguma atitude ou narrativa diante ao grupo. No entanto, todos os procedimentos levarão este risco em conta, respeitando todos os envolvidos. Os participantes podem ser beneficiados com esse estudo conhecendo as contribuições que as rodas podem apresentar no contexto da Educação Infantil.

Comitê de Ética da PUC-Rio/Órgão responsável para dirimir dúvidas relacionadas à ética na pesquisa:
Rua Marquês de São Vicente, No 225, prédio Kennedy, 2o andar, Gávea, Rio de Janeiro, RJ.
Telefone: (21)3527-1134.

Resoluções 466/12 e 510/16 do CNS:

A pesquisa atende todas as especificações da Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012 que aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos e da Resolução 510, de 07 de abril de 2016, que dispõe sobre normas aplicáveis a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.

Consentimento:

Eu, _____, de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada.

Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, das garantias de sigilo e confidencialidade, dos riscos e suas formas de contorno, da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado/a de que se trata de uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem, meu nome e voz não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Este Termo foi impresso em duas vias, das quais uma me foi concedida e ficará em minha posse e a outra será arquivada pelo/a pesquisador/a responsável.

(O/A pesquisador/a deve garantir que o participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinada e rubricada pelo pesquisador).

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

Assinatura do/a Participante

Assinatura do/a Responsável pelo Participante