

A roda de conversa como prática moral na educação infantil

Kelly Regina Conde

Ieda Alves Lugli

Luciana Aparecida Nogueira da Cruz

Como citar: CONDE, Kelly Regina; LUGLI, Ieda Alves; CRUZ, Luciana Aparecida Nogueira da. A roda de conversa como prática moral na educação infantil. *In*: BENETTI, Eduardo Silva; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; LEPRE, Rita Melissa; LOPES, Lígia Serrano (org.). **Práticas Morais na Escola: a Construção da Autonomia Moral**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2025. p. 19-34.

DOI: <https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-585-8.p19-34>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

A roda de conversa como prática moral na educação infantil

Kelly Regina CONDE¹

Ieda Alves LUGLI²

Luciana Aparecida Nogueira da CRUZ³

1 INTRODUÇÃO

De acordo com Piaget (1994), a criança, ao nascer, encontra-se na anomia, pois o bebê ainda não tem as condições cognitivas necessárias para compreender o que se deve ou não fazer, tampouco entender as regras sociais de seu entorno. Esta situação se modifica quando a criança inicia sua entrada no mundo da moralidade.

Mais tarde, a criança começa a perceber a si mesma e aos outros, percebe também que há coisas que podem ou não ser feitas, ingressando no mundo da moral, das regras, tornando-se heterônoma, submetendo-se àquelas pessoas que detêm o poder. Na heteronomia, a criança já sabe que há coisas certas e erradas, mas são os adultos que as definem, isto é, as regras emanam dos mais velhos (Vinha; Tognetta, 2009, p. 529).

¹ Mestra em Ensino e Processos Formativos pela UNESP/Ibilce - São José do Rio Preto-SP; Coordenadora Pedagógica de uma escola de Educação Infantil da Rede Municipal de São José do Rio Preto; kelly.conde@unesp.br.

² Doutoranda em Educação pela UNESP/Marília; Professora PEB I – Educação Infantil na Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto; ieda.alves@unesp.br.

³ Doutora em Educação pela UNESP/PPGE; Docente no Departamento de Educação da UNESP/Ibilce - São José do Rio Preto-SP; luciana.cruz@unesp.br.

Na moral heterônoma, a criança não compreende o sentido das regras, mas as obedece porque respeita a fonte delas, ou seja, segue as ordens dos pais e das pessoas que são significativas para ela. Dessa maneira, temos que o controle das ações da criança é essencialmente externo. A criança teme a autoridade, a perda de afeto, de proteção ou da confiança daqueles que a amam, sendo por isso que os obedece. Ademais, pode haver também o medo de castigos, de censura ou mesmo de ser abandonada.

Quando o desenvolvimento moral for bem-sucedido, o controle sobre as ações irá se tornando cada vez mais interno, por meio do autocontrole. Desse modo, a obediência às normas não dependerá mais do olhar de adultos ou de outras pessoas, pois haverá espaço para o surgimento da tendência moral autônoma.

Quando a criança se encontra na heteronomia moral, para legitimar uma regra basta que esta seja enunciada por uma autoridade, pois ela deve ser obedecida. Já na autonomia moral, a legitimação das regras está ligada à esfera racional, sendo que, por meio de interações com o meio, o sujeito supera a moral da obediência a uma instância superior e externa, passando a submeter as normas e princípios morais ao crivo da inteligência.

La Taille (1998, *in* Puig, 1998, p. 10) afirma que as pesquisas de Piaget

[...] o convenceram de que os valores e as regras passam pela consciência e de que é justamente a qualidade da assimilação racional destes que determina morais diferentes: a moral é heterônoma quando as regras são meramente legitimadas em função do prestígio de quem as impõe e entendidas ao pé da letra, e a moral é autônoma quando tais regras são claramente compreendidas no seu espírito e legitimadas em razão de contratos feitos entre pessoas que se concebem como Livres e iguais. Do ponto de vista educacional, em vez de propor uma pedagogia moral que privilegie a influência do adulto sobre a criança (assimetria que gera, justamente, a heteronomia). Piaget aconselha promover relações de cooperação entre as crianças, relações que promovem a descentração (e, em decorrência, maior apropriação racional) por serem baseadas no diálogo e no acordo.

É na relação com os outros que a criança começa a vivenciar a necessidade de obediência a certas regras, mas é também por meio dessas relações que se tem a oportunidade de superar a heteronomia, alcançando aspectos da autonomia moral. Em outras palavras, a necessidade moral surge da relação com os outros e, dependendo da qualidade destas relações – da maneira como ocorrem as interações – a criança será conduzida à heteronomia ou à autonomia.

Como afirma Piaget (1994, p. 155),

Ora, sem relação com outrem não há necessidade moral: o indivíduo como tal conhece apenas a anomia e não a autonomia. Inversamente, toda relação com outrem, na qual intervém o respeito unilateral, conduz à heteronomia. A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado.

Para que a autonomia moral seja de fato possível, é necessário agir independentemente de pressões exteriores. Vale ressaltar, no entanto, que autonomia não deve ser confundida com individualismo ou com uma ideia de liberdade para agir como cada um bem entende. Na autonomia, ao contrário disso, é necessário coordenar diferentes fatores ao decidir agir de uma maneira que beneficie a todos os envolvidos - considerando as diferenças, os direitos, os sentimentos e as perspectivas, tanto de si mesmo quanto dos outros.

Neste contexto, podemos entender a escola como um ambiente onde ocorrem as relações de troca por meio de interações das crianças com outros sujeitos iguais a ela. Na família, por outro lado, as relações são predominantemente coercitivas, tendo maior predominância do respeito unilateral. A escola, sendo um ambiente social de convivência tão amplo e complexo, possibilita a reflexão sobre as regras (morais) pelas crianças, o que proporcionará os primeiros pensamentos sobre como deverá agir em determinadas situações, levando em consideração aquilo que acha melhor para si e para os outros, podendo construir uma relação de respeito mútuo. Desse modo, na relação com o outro, poderão ser criadas as condições para

a autonomia. No entanto, apesar de as escolas serem capazes de proporcionar este desenvolvimento, elas não o garantem, uma vez que o ambiente sociomoral pode não contar com práticas que contribuam para a autonomia sendo que, muitas vezes, são estabelecidas nestes ambientes relações que reforçam tanto o conteúdo moral instituído que há pouco ou nenhum espaço para o aparecimento da reciprocidade e a reflexão sobre as condutas éticas – prevalecendo a obediência cega às normas (Vinha, 2000).

A maneira como o professor se relaciona com seus alunos – e como incentiva os próprios alunos a se relacionarem entre si – caracterizará o modo como a criança perceberá as regras morais, podendo refletir sobre essas regras ou apenas obedecê-las. Toda escola, por meio da prática de seus professores, ensina valores e educa moralmente, ainda que muitas vezes não se tenha plena consciência de como isso está sendo feito e para qual tipo de desenvolvimento se está contribuindo (heterônomo ou autônomo).

Os professores comunicam continuamente mensagens sociais e morais enquanto dissertam para as crianças sobre regras e comportamentos e enquanto administram sanções para o comportamento das crianças. Portanto, a escola ou a creche não são e não podem ser livres de valores ou neutros quanto a esses. Por bem ou por mal, os professores estão engajados na educação social e moral (Devries; Zan, 1998, p. 35).

O estímulo à reflexão incentiva a internalização e a construção do sentido e da importância das regras para a vida social, favorecendo o desenvolvimento da autonomia moral. No sentido oposto, a escola poderá, também, reforçar a moral heterônoma que é transmitida *a priori* pelos pais e pela sociedade em geral – a moral da autoridade – que deve ser obedecida independentemente de seu conteúdo ou motivos. Portanto, é essencial que se tenha clareza de quais práticas são adequadas ao desenvolvimento da autonomia moral e quais são aquelas que devem ser evitadas.

2 AS RODAS DE CONVERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As conversas em roda não são uma invenção escolar e permeiam as práticas sociais e culturais muito antes de serem vistas como processos formativos, seja como momento de confraternização entre conhecidos ou familiares, como momento de desabafo ou comunhão. A conversa partilhada por diferentes pessoas esteve sempre presente na vida em comunidade, apesar de parecer estar quase desvanecendo com os adventos da tecnologia, da comunicação digital e do afastamento físico das pessoas, estabelecidos e legitimados pela contemporaneidade, sendo as cadeiras na calçada progressivamente substituídas pelos grupos do *WhattsApp*.

Ainda assim, as rodas de conversa se fazem presentes quando há necessidade de tomadas de decisões ou trocas entre membros de variados grupos. Na educação escolar e nos processos formativos em geral, a sua importância e eficácia, por sua vez, vem sendo cada vez mais reconhecida e enfatizada.

Como aponta Warschauer (2004, p. 15):

A Roda não é uma técnica que possa ser reproduzida independente da sensibilidade, do envolvimento das pessoas e da paixão pelos conhecimentos, nem foi inventada recentemente. Trabalhos comunitários e iniciativas coletivas, das mais diversas naturezas, se desenvolvem de maneira semelhante há muito tempo. Comunidades indígenas, reuniões familiares, mutirões para a construção de casas populares são alguns exemplos. Na educação, Célestin Freinet e Paulo Freire desenvolveram abordagens específicas com princípios semelhantes, seja por intermédio das atividades colaborativas das classes de Freinet, registradas no “Livro da Vida”, seja nos “Círculos de Cultura”, utilizados no método freiriano de alfabetização.

Na educação escolar formal, no entanto, perspectivas de homogeneização e organização de espaços, tempos e currículos sem oportunidades para a manifestação das diferenças e singularidades dos sujeitos fizeram com que a roda estivesse por muito tempo pouco presente nas rotinas das

salas de aula, uma vez que esta deve visar a autonomia e as concepções anteriores estavam a serviço da heteronomia.

A concepção de criança descrita na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) é a de um ser observador, questionador, que levanta hipóteses, conclusões e faz julgamentos, construindo conhecimentos e valores por meio de ações e interações com o mundo físico e social. Por isso, é necessário que haja intencionalidade educativa em todas as práticas pedagógicas da Educação Infantil, seja na creche ou na pré-escola.

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (Brasil, 2017, p. 39).

Faz parte do trabalho do educador refletir, planejar, selecionar, organizar e mediar a aprendizagem, conduzindo as práticas e interações de maneira a garantir situações que sejam capazes de promover o desenvolvimento pleno das crianças. Neste contexto, a roda de conversa (ou simplesmente a hora da roda) é uma atividade extremamente importante na rotina de uma sala de aula, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da autonomia moral, apesar de também ser imprescindível ao desenvolvimento cognitivo. De acordo com DeVries e Zan (1998, p.115),

O objetivo primordial da hora da roda é promover o raciocínio social e moral. Este objetivo leva o professor construtivista a construir um senso de comunidade atuante entre as crianças, incentivá-las ao autogoverno e envolvê-las para que pensem sobre questões sociais e morais específicas.

O momento da roda deve promover um senso de pertencimento ao grupo ao mesmo tempo em que também seja possível reconhecer a individualidade de cada um através da troca de opiniões e experiências, ne-

gociações, planejamento e tomadas de decisões em conjunto, além de momentos de partilha e comunhão, como ocorre com as músicas, literatura e brincadeiras que também podem ser propostas nestes momentos. Apesar de servir a diversos conteúdos e objetos de aprendizagem, a roda tem como objetivo principal o desenvolvimento intelectual, social e moral ao promover a autorregulação, a cooperação e a coordenação de perspectivas.

Parece bastante óbvio dizer que a fala é o elemento principal das rodas de conversa, mas há ainda a essencial necessidade de escuta ou da observação dos gestos e demais maneiras de comunicação e expressão das crianças. Além disso, não basta apenas falar e ouvir, mas é necessário que haja a intenção genuína de conectar-se com os outros, por meio da partilha deste singular momento de troca e relação entre as pessoas.

A linguagem, ou a comunicação em aspectos mais amplos, adquire nestes momentos o papel essencial de aproximar o professor de seus alunos, bem como as próprias crianças entre si, construindo uma ponte entre aquele que fala e aquele que escuta. Em outras palavras, podemos dizer que conversar é uma maneira de relacionar-se com o outro:

Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (Bakhtin, 1999, p. 113).

Embora o professor de bebês e de crianças pequenas tenha como seu principal papel o de comunicar, estando grande parte do tempo falando ao conduzir a roda, para as crianças, a escuta é inicialmente a principal habilidade a ser desenvolvida. No entanto, à medida que as crianças vão se apropriando mais da fala e conseguindo comunicar-se melhor com o professor e umas com as outras, a escuta também vai adquirindo maior importância para o professor, podendo haver efetivamente a troca e o diálogo.

A conversa - que nem sempre precisa ser apenas verbal, mas constitui-se amplamente deste modo - aparece nestas práticas como um caminho para a aprendizagem e a reflexão:

No contexto da Roda de Conversa, o diálogo é um momento singular de partilha, porque pressupõe um exercício de escuta e fala. E na percepção de que uma roda de conversa agrega vários interlocutores, os momentos de escuta são mais numerosos que os momentos de fala. As colocações de cada participante são construídas a partir da interação com o outro, sejam para complementar, discordar, sejam para concordar com a fala imediatamente anterior. Conversar, nesta acepção, remete à compreensão de mais profundidade, de mais reflexão, assim como de ponderação, no sentido de melhor compreensão de franco compartilhamento (Moura; Lima, 2014, p. 5).

É neste contexto de proporcionar a relação e a troca com os outros que a roda assume o importante papel de tornar possível o desenvolvimento da autonomia moral.

3 PRÁTICAS MORAIS NAS RODAS DE CONVERSA

Nas salas de aula da Educação Infantil, a roda de conversa deve constituir-se como uma atividade permanente da rotina diária, acontecendo todos os dias e dependendo das necessidades e objetivos do professor pode ocorrer mais de uma vez ao dia. As práticas elencadas aqui foram utilizadas pela autora em uma sala de aula de Educação Infantil (com crianças de 3-4 anos de idade) na cidade de São José do Rio Preto - SP. As rodas eram realizadas diariamente após o momento de entrada das crianças (rodas de organização da rotina e para o desenvolvimento de conteúdos cognitivos) e ao final do dia (rodas de avaliação), além de haver rodas de leitura, discussão de problemas individuais e regras de convivência, de acordo com os objetivos diários. A seguir, descrevemos algumas práticas realizadas nestas rodas de conversa.

3.1 OBJETIVOS COGNITIVOS DAS RODAS DE CONVERSA

Segundo DeVries e Zan (1998, p. 116), “[...] o primeiro objetivo cognitivo para a hora da roda é promover o desenvolvimento geral do raciocínio e da inteligência”. Além de coordenar os momentos de fala e de escuta, a hora da roda é um excelente momento para trabalhar conteúdos lógico-matemáticos e linguísticos de maneira contextualizada e significativa para as crianças.

Em nosso caso, a primeira roda do dia era constituída da contagem dos alunos presentes e ausentes no dia, a observação do clima (temperatura e se o dia seria ensolarado, nublado ou chuvoso) e do dia no calendário e a organização da rotina diária com a apresentação das atividades a serem realizadas no dia.

Sabendo que o controle heteronômico imposto pelos adultos às crianças resulta em falta de reflexão tanto nos aspectos morais quanto intelectuais, é preciso promover também o raciocínio ativo das crianças sobre os conteúdos que esperamos que elas aprendam. Por isso, as rodas que visam o desenvolvimento cognitivo também promovem a interação entre as crianças e a reflexão para que se chegue a determinada conclusão. No caso da contagem de alunos presentes, por exemplo, houve casos em que as crianças sugeriram a contagem de si mesmas – utilizando seus corpos – ou a contagem de suas mochilas, sendo ambas as maneiras testadas e verificadas como possíveis maneiras de solucionar o problema. Ao observar as imagens da rotina, as crianças também faziam relação entre as palavras ali escritas e a imagem, além de compartilharem seus próprios pensamentos sobre padrões que encontravam – como a descoberta de uma letra de seu nome em uma palavra da rotina ou a observação de que uma outra criança também tem a mesma letra inicial em seu nome.

Na visão construtivista, como salientam DeVries e Zan (1998), a moralidade e a inteligência são transformadas em vias interconectadas. Uma vez que não é possível influenciar uma sem influenciar a outra, argumentamos que a vida em uma sala de aula moral promoverá o desenvolvimento intelectual das crianças. Por isso, o respeito às ideias e hipóteses

das crianças também está presente nas rodas em que os objetivos não são especificamente do âmbito moral, valorizando sempre a reflexão e a consideração de diferentes perspectivas para que ocorra a aprendizagem.

3.2 OBJETIVOS MORAIS DAS RODAS DE CONVERSA

Quando as rodas de conversa têm por objetivo o desenvolvimento da autonomia moral, devem promover o descentramento das crianças, mostrando a existência de outras perspectivas, que devem ser conciliadas com as suas próprias pensando em um bem maior - o do grupo. Preocupar-se uns com os outros leva a considerações sobre equilíbrio e justiça na comunidade, abrindo caminho para a empatia, a responsabilidade e a ética.

Enquanto participam do estabelecimento de regras, da administração de problemas da classe, da proposta e escolha entre opções para a atividade da classe e da tomada de outras decisões, elas aprendem numerosas lições de democracia. As crianças aprendem que todas as vozes têm uma chance de ser ouvidas, que nenhuma opinião tem mais peso do que outra e que têm o poder de decidir o que ocorre em sua classe. As crianças praticam o respeito e a cooperação mútua enquanto trabalham juntas, escutam umas às outras, trocam opiniões, negociam problemas e votam para tomar decisões que afetam todo o grupo (Devries; Zan; 1998, p. 116).

Com esta perspectiva, exemplificamos a seguir alguns tipos de roda especificamente pensadas para o desenvolvimento moral, envolvendo as atividades de confecção de combinados, discussão de situações-problemas, votações e expressão de sentimentos.

3.2.1 COMBINADOS DA TURMA

O estabelecimento de regras que nortearão os comportamentos das crianças se dá a partir da necessidade de sentirem-se bem umas com as

outras em um ambiente compartilhado. Por isso, envolver as crianças neste processo contribui para uma atmosfera de respeito mútuo e colaboração. Para que isso ocorra, o professor ou a professora pode apresentar um determinado problema que esteja ocorrendo na turma a fim de que as crianças pensem em possíveis maneiras de solucioná-lo.

Com o grupo de crianças citado neste trabalho, a professora percebeu que as crianças tinham dificuldades para se expressar verbalmente (mesmo que a maior parte das crianças falasse muito bem), sendo que frequentemente reagiam chorando ou agredindo os colegas frente a algum conflito ou dificuldade. Com isto em mente, na roda para a confecção dos combinados da turma, a professora pediu a ajuda das crianças para resolver alguns problemas que estavam acontecendo e que estavam deixando muitas delas tristes, chateadas ou machucadas. As crianças imediatamente concordaram que havia muito choro e irritação, dizendo inicialmente que “não pode bater” ou “não precisa chorar”. Partindo destas falas, a professora indagava o que poderia ser feito, então, já que bater machuca e não conseguimos entender o que as crianças querem. Foram se aproximando de formulações como “precisa falar o que quer”, “tem que pedir” e finalizaram com o enunciado “QUANDO QUISER ALGUMA COISA, VAMOS USAR AS NOSSAS PALAVRAS”.

Como se tratava de crianças bem novas, o tempo de duração das rodas era de cerca de vinte minutos. Os combinados foram sendo formulados um por dia, sempre sendo trazidos à roda problemas que as crianças deveriam solucionar pensando em como agir para que a sala de aula fosse um ambiente mais agradável para todos.

3.2.2 VOTAÇÃO

A questão principal da votação é a definição pelo professor de quais temas são apropriados para que as crianças votem. Temas nos quais haja discordância e que envolvam todo o grupo são propícios a serem bons objetos de votação. Em contrapartida, fatos não são passíveis de votação (não

é possível votar para saber se alguém está certo ou errado sobre algo), assim como assuntos que não envolvam todo o grupo. Além disso, quando não for possível executar algum dos possíveis resultados da votação, também não deve-se incluí-lo como opção. Deve-se cuidar também para que as crianças entendam o método de votação e o que acontecerá ao final dela, respeitando o resultado sem ofender os que tinham outra preferência.

A professora do nosso exemplo propôs, em determinado dia, uma votação para decidir qual seria a leitura do dia na roda. Havia apenas duas opções de histórias que as crianças já conheciam e estavam familiarizadas. Para garantir que todos compreendessem quais eram as opções e em qual tinham votado, a professora colocou os dois livros apoiados na lousa e cada criança era chamada, seguindo a sequência da roda, para fazer um risco na lousa acima do livro de sua preferência. Antes de iniciar a votação, a professora afirmou que só um dos livros seria lido dessa vez e que seria aquele que o maior número de crianças escolhesse. Em seguida, perguntou o que eles iriam sentir se o seu livro fosse escolhido, obtendo respostas como “vou ficar feliz”. Em contraposição, perguntou o que sentiriam se seu livro não fosse o escolhido, obtendo as respostas de que ficariam tristes. Desse modo, a professora disse que algumas crianças ficariam felizes e outras tristes ao mesmo tempo e que, por isso, deveriam pensar em como deveriam reagir ao final da votação. Algumas crianças sugeriram que abraçassem os colegas que ficassem muito tristes e que todos batessem palmas para os que votaram no livro escolhido. As sugestões foram acolhidas pelo grupo e, mesmo que algumas crianças tenham chorado e demonstrado tristeza após a definição do livro escolhido (contando os votos acima de cada livro e vendo qual era a maior quantidade), as crianças concordaram com a escolha ao final da votação e prosseguiram com a leitura do livro escolhido.

3.2.3 SITUAÇÕES-PROBLEMAS

O grupo pode ser visto como um auxílio para resolver problemas envolvendo alguma criança em particular, se essa desejar ajuda. Problemas que envolvam todo o grupo também podem ser abordados, buscando solu-

ções que beneficiem a todos. Também podem ser trazidas à tona situações que as crianças tenham percebido em histórias de literatura infantil ou fatos que tenham acontecido e as deixado incomodadas.

Uma das crianças da turma aqui relatada disse à professora que sempre perdia os brinquedos que trazia de casa no “Dia do Brinquedo” e que sua mãe ficava brava com ela. A professora perguntou se podia falar sobre este problema (que também acontecia com outras crianças) na roda de conversa para obterem ajuda e ela aceitou. Na roda, as crianças sugeriram que a colega guardasse tudo na mochila quando acabasse de brincar, que levasse só um brinquedo ou que não levasse mais nenhum. Ela disse que ficaria triste se só ela não tivesse brinquedo naquele dia e preferiu a opção de guardar assim que acabasse de brincar. As demais crianças também consideraram importante sempre guardar os brinquedos para que não perdessem e sugeriram que fosse criado mais um combinado, que valia para todos os brinquedos da sala, não só o que eles traziam de casa: “QUANDO ACABAMOS DE BRINCAR, TEMOS QUE GUARDAR OS BRINQUEDOS.”

Em uma outra roda, as crianças se queixavam de uma criança em particular que sempre as empurrava nos momentos de brincadeira. Tirando o foco da criança em questão, a professora perguntou às crianças o que podemos fazer quando alguém nos incomoda ou machuca. Algumas crianças sugeriram “bater nele também”, “falar pra ele parar”, até que uma delas sugeriu que deveriam “se defender”. As crianças passaram a pensar sobre o que seria essa defesa e, com ajuda da professora, chegaram à conclusão de que deveriam colocar as mãos em frente do corpo e dizer “para” ou “assim não” para o colega, sem machucá-lo, mas sem deixar que os machucassem também. As crianças decidiram testar essa solução quando fossem brincar no pátio e relataram na roda seguinte que isso ajudou, mas que ele ainda não havia parado. Combinaram então que, quando isso não funcionasse, deveriam chamar a professora para ajudar.

3.2.4 EXPRESSÃO DE SENTIMENTOS

Algumas vezes também utilizadas como “rodas de avaliação”, esse tipo de roda tem como objetivo nomear e expressar sentimentos, contribuindo para a autorregulação e reflexão sobre a perspectiva dos outros. São entendidas como rodas de avaliação quando as crianças são convidadas a contar como se sentiram durante o dia, o que houve de bom e ruim, o que gostaram e não gostaram, havendo a comparação de diferentes pontos de vista. Geralmente é realizada no fim das aulas.

Na turma citada aqui, a roda final do dia contava com o relato das crianças do que mais gostaram no dia e do que não gostaram. Em dias específicos, com o objetivo de nomear e aprofundar a discussão sobre algum sentimento específico, a professora mostrava a imagem de um *emoji* caracterizando um sentimento e perguntava às crianças qual era aquele sentimento e quem tinha se sentido assim naquele dia. Em um dia em que foi apresentado o *emoji* da raiva, a professora perguntou quem havia sentido raiva naquele dia e por que, uma criança respondeu que sentiu raiva quando um colega pisou no seu pé. O colega rapidamente disse que foi sem querer e o primeiro disse “mas doeu”. A professora perguntou se a raiva já havia passado e a criança respondeu que sim. Quando perguntado sobre o que fez para a raiva passar, a criança disse “fui brincar”. A professora perguntou o que podemos fazer quando sentimos raiva e as crianças deram sugestões como “beber água”, “respirar bem fundo”, “contar até 10” – essas sugestões já haviam sido vistas em um livro de literatura infantil apresentado anteriormente pela professora à turma. O colega que havia pisado no pé da primeira criança foi encorajado a reparar a sua ação, uma vez que o que fez causou dor, mesmo sem intenção. Perguntado sobre o que o colega poderia fazer para que se sentisse melhor, sugeriu um carinho no pé, o que o colega atendeu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, observamos como as ações do professor definem o tipo de ambiente sociomoral que será estabelecido na sala de aula, proporcionando o desenvolvimento da autonomia moral ou a manutenção da heteronomia.

As rodas de conversa são um importante instrumento de consolidação das práticas morais, uma vez que, acontecem diariamente e com propósitos diferentes, sempre proporcionando interações entre os membros do grupo.

Seja para desenvolver aprendizagens promotoras de habilidades cognitivas, seja para desenvolver autonomia moral, as rodas explicitam as concepções do professor, que age de maneira a garantir a participação e autoria, acreditando na capacidade das crianças de refletir sobre os diversos aspectos de sua experiência e relações com os outros para criar hipóteses e tomar decisões.

Quando colocadas em situação de participação nas decisões e na busca de soluções, as crianças sentem-se inseridas e responsáveis pelas suas ações e pelo ambiente em que estão inseridas. Por isso, é preciso que o professor tenha clareza de seus objetivos e planeje situações que privilegiem a troca de experiências e opiniões, promovendo o diálogo e a reflexão.

Ainda assim, é preciso estar atento às necessidades das crianças e ao próprio manejo do tempo e do interesse nos assuntos abordados. Quanto mais novas são, menos tempo as crianças conseguem manter-se atentas e envolvidas em uma única proposta, por isso é importante ter diversos momentos em que a roda seja possível e que a mesma possa ser interrompida e continuada em outros momentos. Ao trazer para a roda as experiências e necessidades das próprias crianças, maiores são as chances de que elas vejam significado, sintam necessidade de contribuir com as soluções dos problemas.

Práticas como as apresentadas aqui levam em conta o papel ativo da criança na construção de seus conhecimentos, considerando-as capazes de

desenvolverem-se cognitivamente e moralmente por meio de suas próprias reflexões, com a condução respeitosa e afetiva de um professor consciente de seu papel na educação moral de seus alunos, proporcionando um ambiente sociomoral positivo e favorável ao desenvolvimento da autonomia.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.
- DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil**: o ambiente sociomoral na escola. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- MOURA, A. B.; LIMA, M. G. S. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 5, n. 15, p. 24-35, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338>. Acesso: jun. 2024.
- PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.
- PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.
- VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil**: uma visão construtivista. Campinas: Mercado das Letras, 2000.
- VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem de valores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez. 2009. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v09n28/v09n28a09.pdf>. Acesso: jun. 2024.
- WARSCHAUER, C. Rodas e narrativas: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação. In: SCOZ, B. J. L. *et al.* (org.). **Psicopedagogia**: contribuições para a educação pós-moderna. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 13-23.