



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Clíssia Rodrigues Santos Farias

**A arquitetura da roda de conversa em aulas de língua portuguesa sobre
questões ambientais: contribuições da análise da conversa
etnometodológica**

São Gonçalo

2023

Clíssia Rodrigues Santos Farias

A arquitetura da roda de conversa em aulas de língua portuguesa sobre questões ambientais: contribuições da análise da conversa etnometodológica



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Orientador (a): Prof.^a Dra. Carolina Scali Abritta

São Gonçalo

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

F224
TESE

Farias, Clíssia Rodrigues Santos.

A arquitetura da roda de conversa em aulas de língua portuguesa sobre questões ambientais : contribuições da análise da conversa etnometodológica / Clíssia Rodrigues Santos Farias. – 2023.
178f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dra. Carolina Scali Abritta.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. 2. Educação ambiental – Teses. 3. Análise da conversação – Teses. I. Abritta, Carolina Scali. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 – 6150

CDU 806.90

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Clíssia Rodrigues Santos Farias

A arquitetura da roda de conversa em aulas de língua portuguesa sobre questões ambientais: contribuições da análise da conversa etnometodológica

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Aprovada em 26 de setembro de 2023.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Carolina Scali Abritta (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Victoria Wilson da Costa Coelho
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Thais Fernandes Sampaio
Universidade Federal de Juiz de Fora

São Gonçalo
2023

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, José Marcos e Rita de Cássia (*in memoriam*), meus primeiros professores, com todo amor do mundo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre esteve ao meu lado, acalmando meu coração e dando força para prosseguir.

A família, por todo apoio e incentivo, sobretudo o meu pai Santos, pelos ensinamentos e orações que me mantêm de pé, forte e determinada frente aos desafios.

Ao Rodrigo Farias, que divide vida e aventuras comigo, pelo amor, companheirismo, paciência e compreensão.

Ao meu filho Benício Farias, pela inspiração e motivação diárias.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Carolina Scali Abritta, minha gratidão pela valiosa e competente orientação, que tornou possível este trabalho;

À Prof.^a Dr.^a Victoria Wilson da Costa Coelho e à Prof.^a Dr.^a Thais Fernandes Sampaio pelo apoio e ensinamentos desde a qualificação, contribuindo para que esta pesquisa acontecesse.

Aos professores do PROFLETRAS pelos ensinamentos que contribuíram na minha formação acadêmica ao longo da minha trajetória profissional e pessoal.

Aos colegas que fiz no mestrado pela parceria e estímulo nas horas difíceis, de desânimo e cansaço, especialmente Érica Mattos e Raphael Cássio Pereira com quem dividi momentos de superação, alegrias e tristezas.

Aos meus irmãos do GC Badu da Lagoinha Niterói, por todo incentivo, torcida e acolhida carinhosa também nos momentos cruciais desta pesquisa.

À Equipe de Articulação Pedagógica da escola pelo apoio e colaboração incondicionais.

Aos amigos que me acompanharam por toda a trajetória deste trabalho e compreenderam minha ausência necessária em muitos momentos.

E aos queridos estudantes, sujeitos desta pesquisa, por todos os nossos momentos de interação e aprendizado, meu eterno carinho.

Porque dEle e por Ele, e para Ele, são todas as coisas;
Glória, pois, a Ele eternamente. Amém.

Apóstolo Paulo
Romanos 11:36

RESUMO

FARIAS, Clíssia Rodrigues Santos. *A arquitetura da roda de conversa em aulas de língua portuguesa sobre questões ambientais: contribuições da análise da conversa etnometodológica*. 2023. 178f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

Com o objetivo de investigar, na fala-em-interação, as estruturas de participação presentes nas rodas de conversa, esta dissertação apoia-se, fundamentalmente, na perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica (SCHEGLOFF; JEFFERSON; SACKS, 1977) e a metodologia adotada é de natureza qualitativa e interpretativista (HAGUETTE, 2003), inspirada no caráter etnográfico (ANDRÉ, 2012). Buscamos responder duas questões fundamentais: “como a análise da conversa foi utilizada como categoria analítica nas interações estabelecidas” e “que características da arquitetura da conversa em sala de aula podem ser vistas como reveladoras de um tipo de atividade específico, qual seja a roda de conversa institucional em sala de aula.”. Para tanto, procuramos analisar excertos retirados das transcrições das duas rodas de conversas realizadas, a partir de um olhar direcionado aos mecanismos interacionais utilizados pelos interagentes nas rodas de conversa. As aulas do projeto de intervenção foram desenvolvidas em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal, localizada em Niterói, no Rio de Janeiro. As atividades envolveram o tema educação ambiental com um plano de trabalho pedagógico que consistiu em oito atividades com duas rodas de conversa. Considerou-se este contexto escolar específico para a observação das falas espontâneas e orientadas pela educadora para uma meta-fim. A análise dos dados evidenciou a importância da mediação do educador, bem como ficou evidente a construção em conjunto dos falantes tendo o revozeamento como propulsor da participação mais igualitária e crítica por parte dos educandos, de modo espontâneo (CLARK, 2000 [1996]), ainda que houvesse frequentes sobreposições de vozes (SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 2003). Por fim, compreendeu-se que as propostas com rodas de conversa promoveram a reflexão entre os educandos e educadora, para além dos métodos que apresentam a centralização apenas na figura do professor, levando-os a uma apropriação do conhecimento de forma mais crítica mediada pelo educador. Como produto da dissertação, foram elaborados dois Cadernos Pedagógicos, para docente e discente respectivamente, seguindo as etapas da intervenção realizada, com o intuito de proporcionar a outros as discussões e experiências acerca das questões ambientais em suas salas de aula. Destaca-se também nos objetivos desta pesquisa, a valorização da figura do professor, uma vez que não há protagonismo do discente sem o protagonismo do docente.

Palavras-chave: roda de conversa; protagonismo docente/discente; educação ambiental; fala-em-interação; revozeamento; sequência IRA.

ABSTRACT

FARIAS, Clíssia Rodrigues Santos. *The architecture of the conversation circle in portuguese language classes on environmental issues: contributions from the analysis of ethnomethodological conversation*. 2023. 178f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2023.

Aiming at investigating, during speech-interaction, the structures of participation presented in conversation circles, this dissertation supports itself, fundamentally based on the perspective of Ethnomethodological Conversation Analysis (SCHEGLOFF; JEFFERSON; SACKS, 1977) and the methodology adopted of a qualitative and interpretive nature (HAGUETTE, 2003), inspired by the ethnographic character (ANDRÉ, 2012). We seek to answer two fundamental questions: “how conversation analysis was used as an analytical category in established interactions” and “what characteristics of the architecture of classroom conversation can be seen as revealing a specific type of activity, namely the institutional conversation circle in the classroom.”. To this end, we sought to analyze excerpts taken from the transcriptions of the two conversation circles held, from a perspective focused on the interactional mechanisms used by the participants in the conversation circles. The intervention project classes were developed in a first-year elementary school class at a municipal public school, located in Niterói in Rio de Janeiro. The activities involved the theme Environmental Education with a pedagogical work plan that consisted of eight activities with two conversation circles. This specific school context was considered for the observation of spontaneous speeches guided by the educator towards a goal. The data analysis highlighted the importance of the educator's mediation, as well as the joint construction of the speakers with revoicing as a driver of more egalitarian and critical participation on the part of the students, spontaneously (CLARK, 2000 [1996]), even though there were frequent overlaps of voices (SACKS, SCHEGLOFF and JEFFERSON, 2003). Finally, it was understood that the proposals with conversation circles promoted reflection between the students and the educator, in addition to the methods that centralize only the figure of the teacher, leading them to an appropriation of knowledge in a more critical way mediated by the educator. As a product of the dissertation, two Pedagogical Notebooks were prepared, for teachers and students respectively, following the steps of the intervention carried out, with the aim of providing others with discussions and experiences about environmental issues in their classrooms. The objectives of this research also highlight the valorization of the role of the teacher, since there is no protagonism for the student without the protagonism of the teacher.

Keywords: conversation circle; teacher/student protagonism; environmental education; talk-in-interaction; revoice. IRA sequence.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Estudantes na primeira aula da intervenção pedagógica	55
Figura 2 –	Cartaz coletivo confeccionado na segunda aula da intervenção pedagógica	60
Figura 3 –	Estudantes na segunda aula da intervenção pedagógica	60
Figura 4 –	Estudantes na terceira aula da intervenção pedagógica	63
Figura 5 –	Registro do cartaz coletivo <i>Greve da Natureza</i> confeccionado na quarta aula	67
Figura 6 –	Registro do cartaz coletivo <i>Greve da Natureza</i> confeccionado na quarta aula	67
Figura 7 –	Placas solares e boilers instalados na escola	68
Figura 8 –	Estudantes na quinta aula da intervenção pedagógica	70
Figura 9 –	Criança segurando imagem de Yoko Ono e da “Árvore dos pedidos para o Mundo”, na sétima aula	76
Figura 10 –	Crianças observam e comparam imagem das <i>Árvore dos pedidos para o Mundo</i> da artista Yoko Ono na sétima aula	77
Figura 11 –	Bilhetes confeccionados na sétima da intervenção pedagógica	78
Figura 12 –	Bilhetes confeccionados na sétima da intervenção pedagógica	79
Figura 13 –	Culminância da sexta aula da intervenção pedagógica – Crianças chegando ao jardim em frente à escola	79
Figura 14 –	Culminância da sexta aula da intervenção pedagógica – Crianças pendurando os bilhetes na árvore escolhida	80
Figura 15 –	Culminância da sexta aula da intervenção pedagógica – Alguns recados confeccionados pelas crianças já pendurados na árvore escolhida	80
Figura 16 –	Foto dos estudantes com a <i>Árvore dos desejos da turma</i>	81

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Gráfico realizado a partir das respostas das perguntas 1, 2 e 3 da entrevista “Detetives da Reciclagem”	74
Gráfico 2 –	Gráfico realizado a partir das etapas de realizadas das rodas de conversa da intervenção pedagógica deste trabalho	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACE	Análise da Conversa Etnometodológica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CLIN	Companhia de Limpeza Urbana de Niterói
COVID	Corona Virus Disease
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IRA	Iniciação – Resposta – Avaliação
LRT	Lugar Relevante para a Transição de Turno
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Primeira Parte do Par
RJ	Rio de Janeiro
SPP	Segunda Parte do Par
SSJ	Sacks, Schegloff e Jefferson (2003 [1974])
UCT	Unidades de Construção de Turno
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	16
1.1	Linguagem: língua, ensino e o tema transversal meio ambiente	17
1.2	Análise da conversa etnometodológica	24
1.2.1	<u>Organização da tomada de turno, projetabilidade e o componente de alocação de turno</u>	29
1.2.2	<u>Sequencialidade, adjacência e preferência</u>	31
1.2.3	<u>A organização do reparo</u>	33
1.3	A sequência IRA e as possibilidades do revozeamento na interação	34
2	PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	38
2.1	Abordagem metodológica qualitativa	38
2.2	Procedimentos de análise: caracterização e tratamento dos dados orais	45
3	PERCURSO DA PESQUISA	47
3.1	Contexto da pesquisa	48
3.2	Referenciais regulamentares da proposta interventiva	49
3.3	O projeto de intervenção – um relato de campo	54
3.4	Os dados gerados nas rodas de conversa	82
4	ANÁLISE DOS DADOS GERADOS	88
4.1	Roda de conversa na sala de aula: fala espontânea ou orientada por um mandato institucional e para uma meta-fim?	89
4.2	Roda de conversa na sala de aula: fala um de cada vez? O exercício do mandato institucional do professor-mediador de uma roda de conversa	92
4.3	A organização temática da conversa: sequência IRA e revozeamento	103
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	108

REFERÊNCIAS	118
APÊNDICE A – Modelo de questionário da entrevista “Detetives da Reciclagem”	124
APÊNDICE B – Caderno pedagógico (Versão do professor)	125
APÊNDICE C – Caderno pedagógico (Versão do estudante)	135
APÊNDICE D – Convenções de transcrição	140
APÊNDICE E – Transcrição da roda de conversa da primeira aula da intervenção pedagógica (íntegra dos dados orais)	141
APÊNDICE F – Transcrição da roda de conversa da quinta aula da intervenção pedagógica (íntegra dos dados orais)	153
APÊNDICE G – Produção dos estudantes - Ilustrações das crianças após assistirem ao vídeo do StoryBots na terceira aula	156
APÊNDICE H – Entrevistas realizadas na sexta aula: “Detetives da reciclagem” / Tarefa de casa feita com a família	161
ANEXO – Modelo de autorização	178

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo a análise do uso da fala-em-interação em um grupo de referência de estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Niterói, Rio de Janeiro. A unidade escolar em que realizamos a pesquisa foi inaugurada no final de 2019 e faz parte de um projeto municipal chamado *Escola sustentável*, que prevê a construção de sistemas de aquecimento por meio da luz solar e de captação de água da chuva em escolas do município de Niterói. A motivação para a temática da pesquisa partiu tanto da percepção sobre a importância de abordarmos a Educação Ambiental quanto dos interesses e curiosidades das crianças desta turma de alfabetização para com questões da reciclagem e reutilização de materiais, inclusive no que tange ao projeto de coleta seletiva que ocorre na própria escola em parceria/colaboração com a Companhia Municipal de Limpeza Urbana de Niterói (CLIN).

Isto posto, cabe explicitar que implementamos um projeto de intervenção pedagógica sobre questões ambientais que contou com oito atividades diversificadas entre si, duas delas materializadas sob a forma de rodas de conversa com a turma. É necessário sublinhar que houve intenção de que algumas propostas de atividades extrapolassem o espaço escolar e permitissem que os interagentes não só construíssem juntos novos significados, novas possibilidades e horizontes, percebessem outras atitudes e hábitos, mas que impactassem, de alguma forma, a comunidade escolar e seus familiares na busca por transformações pessoais e sociais como agentes e protagonistas no e sobre o mundo.

Convém destacar os momentos das duas rodas de conversa implementadas com este grupo de estudantes, nelas procuramos analisar as interações em sala de aula entre todos os participantes, levando em conta duas questões fundamentais: 1) como a análise da conversa contribuiu nas interações estabelecidas, e 2) que características da arquitetura da conversa em sala de aula podem ser vistas como reveladoras de um tipo de atividade específico, a roda de conversa institucional em sala de aula. Dito de outro modo: a partir das perguntas investigativas realizadas no decorrer das rodas de conversa, procurou-se compreender como elas se organizavam enquanto recurso para desenvolver a oralidade nas atividades de aulas com uma turma de primeiro ano de Ensino Fundamental.

As análises desta pesquisa qualitativa (HAGUETTE, 2010) levaram em consideração as interações nas aulas entre educandos e educadora durante as rodas de conversa. A Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) corroborou com o entendimento da organização da fala-

em-interação e os processos de construções conjuntas de conhecimento durante as interações em sala de aula. Para este estudo, as rodas de conversa foram devidamente gravadas sob autorização e os dados de falas transcritos e analisados de acordo com as convenções propostas pelos analistas da ACE, especialmente Loder (2008) no que diz respeito à organização da fala-em-interação e, também, sob a luz das considerações de Garcez (2008), para a diferenciação entre a conversa cotidiana e o contexto da roda de conversa institucional. A análise dos dados da pesquisa priorizou aspectos da roda de conversa institucional no intuito de contribuir efetivamente com esta questão ainda pouco estudada no contexto da sala de aula.

As atividades propostas na intervenção pedagógica preconizaram as vivências da educadora e dos educandos para alçar e solidificar noções de sustentabilidade, vida em comunhão e cooperação com a preservação do meio ambiente, em consonância com as habilidades elencadas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017). Para tanto, as estratégias pedagógicas interdisciplinares direcionadas para estudantes deste ano de escolaridade enfatizaram, com objetivo de contribuir para com a formação de um ser humano mais consciente de seu papel como cidadão, a responsabilidade social e o cuidado com recursos naturais que são finitos. Buscou-se, assim, a convivência harmônica e respeitosa com a natureza por meio da consciência dos atos de reciclar, reduzir e reutilizar como forma de evitar danos irreversíveis à nossa vida, ao nosso futuro. É oportuno acentuar que todo o planejamento considerou as consequências advindas do período de, praticamente, dois anos em que as crianças estiveram longe do espaço físico da escola, sem ter acesso completo e presencial à etapa de Educação Infantil. Assim, além do foco no acolhimento a este novo espaço e rotina escolar, pensou-se no que toca ao incentivo à maior conexão e responsabilização com o meio ambiente e a sensibilização para questões relativas aos atos de reduzir, reciclar e reutilizar.

A organização deste trabalho foi estruturada em quatro capítulos. O primeiro capítulo traz os *Pressupostos Teóricos* que retratam os documentos oficiais que respaldam a Educação Ambiental, a questão da autonomia e protagonismo docente e discente para o tratamento deste tema, e também aborda a concepção de língua, linguagem e ensino que sustentaram este trabalho. Além disso, são expostos os procedimentos de análise, organização, caracterização e tratamento dos dados orais, como: tomada de turno, projetabilidade, o componente de alocação de turno, sequencialidade, adjacência, preferência, reparo e a sequência IRA e as possibilidades do revozeamento na interação. No segundo capítulo, são descritos os *Pressupostos Metodológicos* que embasaram o paradigma qualitativo e interpretativista desta pesquisa de cunho etnográfico; dado o contexto em que se insere, utilizou-se a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE). Já no terceiro, nomeado *Percurso da Pesquisa*, são

detalhados o contexto da pesquisa e os referenciais regulamentares da proposta interventiva, além das atividades do projeto de intervenção – relato do campo – com desdobramentos e aspectos da participação nas atividades realizadas com o grupo de referência em questão, tendo em vista a compreensão e a análise dos dados gerados para esta pesquisa e dos dados gerados nas rodas de conversa. O quarto capítulo traz a *Análise de dados gerados*, juntamente com aspectos da organização nas rodas de conversa e a análise dos excertos das transcrições realizadas a partir das interações, bem como os detalhes sobre a implementação da intervenção pedagógica, suas implicações e desdobramentos. E, por fim, as considerações finais que abarcam reflexões e ponderações a respeito de toda pesquisa, análise e particularidades da fala-em-interação nas rodas de conversa e do trabalho desenvolvido nos capítulos anteriores. Vale mencionar que, pode-se ter acesso ao material da intervenção em um formato de caderno pedagógico, desenvolvido para docentes e discentes (APÊNDICES C e D, respectivamente) tendo como base as atividades implementadas para fins desta pesquisa.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), lei 9.795 de 27 de abril de 1999, institui, logo no seu artigo 1º, a garantia da Educação Ambiental em todos os níveis e modalidades do processo educativo em caráter formal e não formal. Essa política tem enfoque nos princípios humanista, holístico, democrático e participativo, no pluralismo de ideias, concepções pedagógicas e na vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais (PNEA, 1999). Dentre os objetivos fundamentais da Educação Ambiental elencados no artigo 5º, estão “o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos” e “o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social” (PNEA, 1999).

Isso será viável por meio do diálogo, que, de acordo com Freire (1996), é o canal de comunicação que auxilia na aproximação dos sujeitos para expressar-se, aprender, ensinar, desenvolver a consciência de uma cidadania crítica de troca e respeito mútuo. Estabelecer comunicação por meio das interações propicia a construção de conhecimentos significativos a partir das necessidades do cotidiano, do grupo, dos seres envolvidos no processo educacional em questão. É importante ter em mente que não há protagonismo do discente e do docente sem as relações de comunicação estabelecidas pela linguagem. A comunicação e a interação das crianças com crianças e das crianças com os professores são de extrema importância para a construção do protagonismo coletivo dentro deste contexto. Em suma, no ambiente escolar, a forma primeira de diálogo é a conversa e é dela que este trabalho buscará tratar.

A Lei de Diretrizes e Base (LDB), nº 9.394/1996, que trata inclusive sobre o ensino da Língua Portuguesa, aborda a linguagem entendida como mecanismo para a comunicação. Dessa forma, a língua atua como mecanismo para estabelecer comunicação social à medida que os sujeitos realizam ações e locuções com seus interlocutores em contextos sociais, históricos e ideológicos distintos. A linguagem, ao longo da história, foi concebida de diversas formas: como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como interação. Cada uma dessas concepções relaciona-se a uma prática pedagógica específica e, conseqüentemente, a uma maneira distinta de nos relacionarmos com a língua (GERALDI, 2003). Silveira (2008, p. 8) explicita que “a interação social é o lugar a partir do qual se deve pensar a constituição e o uso da linguagem”. Dessa maneira, é oportuno destacar a relevância dos recursos empreendidos nas interações estabelecidas pelos indivíduos e a forma como se estruturam,

organizam e negociam as construções linguísticas. Travaglia (1997, p. 151) também enfatiza o desenvolvimento da competência comunicativa dos educandos para uma maior variedade de habilidades linguísticas imprescindíveis às situações comunicativas. O autor (1997) defende a interação comunicativa como lugar para propostas pedagógicas que levem os educandos a refletirem sobre a aplicabilidade dos elementos e recursos linguísticos utilizados nas mais diversas situações, assim como também entenderem os sentidos específicos produzidos por cada um deles nos contextos de comunicação.

1.1 Linguagem: língua e ensino e tema transversal meio ambiente

É interessante destacar que educação e ambiente são concepções articuladas e dependentes entre si, uma vez que não há educação que não seja ambiental. Como seres humanos, somos ambiente e natureza biológica/natural e social (PINO, 1999); assim, as discussões acerca da Educação Ambiental e da Ecologia vêm ganhando destaque na sociedade, dada a urgência em relação à preservação do meio ambiente, o impacto das ações autodestrutivas dos indivíduos, além da consciência da falta de conhecimento adequado e de consciência para hábitos e atitudes que nos façam agentes transformadores e comprometidos com a proteção do meio em que vivemos. Neste contexto, a escola, enquanto instituição social, vem assumindo sua parcela de responsabilidade a respeito das formações sobre este assunto e, claro, seu compromisso com a sensibilização dos olhares e práticas presentes e futuras dos que por ela são atendidos.

Há que se expandir a vivência harmônica entre homem e natureza com o máximo de respeito ao coletivo, em detrimento da individualidade, e ir de encontro às posturas de destruição e de dominação desenfreadas como, por exemplo, a crescente produção de resíduos e a contaminação do solo, do ar e da água devido à poluição ambiental. Faz-se necessário, assim, fomentar ações de sustentabilidade imprescindíveis à vida saudável e ao futuro na busca pelo equilíbrio entre pessoas e natureza, ambos integrantes da biodiversidade. O conceito de desenvolvimento sustentável surge na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente Humano realizada em 1972 na cidade de Estocolmo, na Suécia, que tratou de debates acerca da questão ambiental, especialmente dos riscos e impactos das políticas de industrialização.

A partir disso, pensou-se em possibilidades de criar mecanismos que possibilitassem crescimentos ecologicamente mais conscientes e seguros, que minimizassem as alterações

ambientais. Vale esclarecer que desenvolvimento não pressupõe, necessariamente, a degradação ambiental, pois a consciência de que o ser humano é parte do ambiente auxilia a pensar e a viver plenamente, sem comprometer a qualidade de vida das gerações futuras. Cabe, então, observar a importância de ações reais com dimensões significativas na sociedade, tal como fiscalizações e medidas incisivas contra o descumprimento de leis que protegem a natureza.

Para além disso, há que se valorizar ações mais restritas em cenários específicos como, por exemplo, no contexto escolar. Sabendo que as reflexões acerca do desenvolvimento sustentável estão além de simplesmente desenvolver discussões e trabalhos ligados à reciclagem ou ao reaproveitamento de materiais, dada sua limitação de afetação na sociedade, faz-se indispensável pensar caminhos para a formação e conscientização a serem trilhados em diferentes níveis e modalidades do processo educativo, conforme aponta o PNEA (1999). Para uma educação ambiental transformadora, comprometida com a evolução da sociedade e a crise ambiental, faz-se necessária uma postura crítica dos indivíduos como participantes das discussões e o aprofundamento em pesquisas que levem a compreender deveres e reivindicar direitos, além da capacidade de potencializar atitudes positivas e minimizar impactos negativos.

O esclarecimento de aspectos inerentes à educação ambiental traz a percepção das implicações diretas e indiretas na vida das pessoas, a amplitude de olhares para o cotidiano como algo passível de sofrer transformações positivas ou negativas e a apropriação de questionamentos de sentidos do direito de ser, de existir e de coexistir harmoniosamente. Dada a relevância desta temática, a escola deve desempenhar sua função formativa no que diz respeito ao desenvolvimento de práticas consoantes à educação ambiental em todas as etapas de ensino e de forma integrada. No intuito de orientar o sistema educacional brasileiro, inclusive no que tange a recomendações e discussões, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2017) como referenciais na busca pela garantia da qualidade da educação no país e desenvolvimento do trabalho com os eixos e temas transversais.

Partindo do pressuposto de que a transversalidade impacta a construção de conhecimentos contextualizados em diversas áreas da educação, os PCNs (BRASIL, 1997) trazem o meio ambiente como tema transversal a ser relacionado nas diferentes disciplinas, de forma a aprofundar conhecimento, sensibilizar para sua preservação, contemplando a participação crítica, prática e ética dos indivíduos. A relevância desta temática perpassa por aspectos relativos à cidadania, responsabilidade social, mudança de comportamentos e atitudes e solidificação de valores sociais, numa visão crítica da realidade e seus problemas socioambientais. O trabalho desenvolvido a partir da transversalidade, nesta pesquisa,

contribuiu com o processo formativo dos estudantes, na compreensão das relações e situações de aprendizagem, inclusive de assuntos que abarcassem seus interesses e/ou afinidades, numa perspectiva de superar concepções fragmentadas e descontextualizadas da vida e realidades dos educandos. Especificamente, a partir do eixo temático Meio Ambiente, houve possibilidades para se fortalecer os processos pedagógicos, favorecer a construção de valores sociais, habilidades e competências interligadas a questões da sustentabilidade e da qualidade de vida em todo o currículo da Educação Básica.

Fez-se necessário, então, que o trabalho com este eixo temático contextualizasse o compromisso com a sociedade por meio de práticas pedagógicas que agregaram estudos e discussões com a participação dos educandos nas situações e problemas relativos a esta temática. Um fazer coletivo com o compromisso de promover a reflexão crítica e transformadora em defesa do meio ambiente através do incentivo aos protagonismos dos sujeitos envolvidos, a favor do exercício de sua cidadania. No intuito de corroborar na formação de cidadãos preparados e conscientes da importância de suas atitudes e seus impactos no coletivo, elencamos atividades que permitiram reflexões para mudanças de hábitos e possibilidades de diálogo para possíveis transformações. Nessa perspectiva, a instituição escolar assume a incumbência de capacitar e dialogar sobre o senso coletivo e ético, de valores universais de preservação da vida e a percepção sobre âmbitos individuais e coletivos no que concerne a aprender e ensinar para uma vida mais sustentável e cidadã. Para tal, a escola é um local de alcance privilegiado, ao favorecer aprendizagens significativas e preventivas nas questões socioambientais para diversas faixas etárias.

Paulo Freire (2004) retrata o ser humano como possível protagonista no mundo, com suas responsabilidades e relações estabelecidas nele. Em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (2004, p. 47), o autor ressalta a relevância de se encarar o futuro como uma problemática, pensar na resistência e em nossa realidade frente às injustiças para reagir e interagir de forma ética, crítica e curiosa com o mundo. A instituição escolar, ao assumir seu compromisso de educar o outro como ato político, colabora no processo de construção de conhecimento e autonomia de sujeitos conscientes de suas histórias e capazes de intervir de forma ativa na sociedade da qual fazem parte, conforme defende o autor (FREIRE, 1996). Por meio de estratégias educativas que gerem uma cultura de prevenção e transformação das questões ambientais, também é necessária a influência dos educadores nos processos emancipatórios de sujeitos críticos da própria realidade que os cerca e reflexivos na construção do seu existir e de onde estão inseridos, esclarece, ainda, Freire (1996).

Nós, humanos, somos seres inacabados e a própria experiência de viver é uma trajetória inconclusiva, permeada pela busca da educação e construção de si mesmo, conforme explicita Freire (2004, p. 30). O autor aponta a autonomia e o respeito nas relações entre educador e educando como pontos cruciais da prática educativa (FREIRE, 2004, p. 22). É preciso, então, considerar a curiosidade, os posicionamentos e as opiniões para a produção do conhecimento pelo próprio aprendiz, sujeito capaz de exercer suas ações com responsabilidade social. Ao pensar na escola enquanto espaço coletivo de construção de conhecimento, tal como propõe Paulo Freire (2004), não se podem desconsiderar as relações estabelecidas nele. Relações que promovem não só a formação do cidadão crítico, mas também podem propiciar os protagonismos dos discentes e docentes. Pedro Demo e Renan Silva (2020) afirmam:

O protagonismo estudantil não dispensa, desqualifica ou desdenha os docentes. Muito ao contrário. Valoriza-os em sua função mediadora superlativamente, como orientadores e avaliadores, além de parceiros. A atual posição instrucionista, na qual docente se arvora o causador da aprendizagem do estudante é alucinada. A aprendizagem se dá na mente do estudante, não na aula, que é mediação, *stricto sensu*. Papel docente é cuidar da autoria do estudante, tal qual os pais cuidam que o filho se torne autônomo, com o tempo (DEMO; SILVA, 2020, p. 73).

O protagonismo mencionado pelos autores não trata de uma liberdade completa e desorganizada, mas sim da possibilidade de um ambiente em que todos os agentes do processo educacional, estudantes e docentes são protagonistas em seus processos distintos de ensino e de aprendizagem. Ainda de acordo com Demo e Silva (2020), a aprendizagem colaborativa possibilita que os sujeitos assumam outros papéis no ambiente escolar e contribuam na formação de estudantes mais livres e preparados para um papel crítico e autônomo dentro e fora da escola, tal como sugere Paulo Freire (2004). Ao encarar a educação como processo de construção para a vida, há possibilidades maiores de se alcançar aprendizagens verdadeiramente práticas e significativas.

Segundo Freire (2004, p. 69), é imprescindível estabelecer um processo educativo que aspire a mudanças e posicionamentos, mobilize os estudantes em suas histórias e vidas, assim como também exista valorização de todos os interagentes por meio da escuta sensível e atenta nas aulas, condizente com a postura do educador parceiro, mediador e orientador e de educandos como agentes ativos que têm seus apontamentos e colocações reconhecidas e validadas com respeito. Demo e Silva (2020) esclarecem que é preciso considerar o contexto pedagógico e as condições de cada estudante, tal como idade, etapa, maturidade, uma vez que “não se pode infantilizar a criança, nem exigir dela atitudes adultas” (DEMO; SILVA, 2020, p.57). Assim, é possível que todos participem de decisões, de reuniões, possam ter

responsabilidades estendidas e colaborar com o planejamento escolar, pesquisando e avaliando. Esse trabalho é uma das formas de buscar uma prática educativa crítica, a estruturação das relações e estreitamento dos laços entre os interagentes em uma “experiência profunda de assumir-se” (FREIRE, 2004, p. 24).

Emília Ferreira (1996) defende o papel ativo dos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem no período da alfabetização com foco no sujeito agente que constrói os seus próprios conhecimentos. Com efeito, a autora explicita que cada indivíduo traz consigo conhecimentos adquiridos anteriormente que impactam diretamente em seu desenvolvimento e descobertas. São esses conhecimentos prévios que auxiliam no fazer pedagógico, na interpretação de mundo e do ensino, na transformação e na compreensão das atividades das quais os indivíduos participam. Em se tratando do contexto escolar, é plausível que aspectos das práticas sociais, vivenciados dentro e fora dele, sejam privilegiados em relação à aprendizagem, de forma que sejam desenvolvidas habilidades, recursos e mecanismos para melhor produzi-las, adequando-as a cada contexto comunicativo. Um fazer articulado entre estudantes e educadores, que conciliam os processos de aprender e ensinar, conforme inspira Freire (2004).

Os diferentes protagonismos podem se revelar em cada etapa do processo construtivo de ensino e de aprendizagem, mais ainda no trabalho relacionado a valores sociais, habilidades, competências e atitudes voltadas para a conservação do meio ambiente essencial à existência humana. No processo, devem-se conceder subsídios, aponta Paulo Freire (2004, p. 75), que levem o educando a se posicionar “como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar”. E, sobretudo, entender que o “eu” não deve se sobrepor ao “você”, na medida em que é possível a convivência saudável de diferentes, sejam eles sujeitos ou ideias.

É por meio desse entendimento que cada indivíduo irá se preparar melhor para a vida em conjunto, ter melhores entendimentos e colocações na sociedade, conclui Freire (2004, p. 75). Assim, há consciência de que “a verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar” (FREIRE, 2004). O respeito com o outro e suas percepções é fundamental para que se possa refletir sobre a educação ambiental e sua complexidade, uma vez que é primordial à ciência tanto da vida coletiva quanto das ações individuais.

Paulo Freire (2004) destaca a necessidade de ampliar a leitura de mundo dos educandos de forma que seja priorizada a “educação libertadora e crítica”, que inspire uma visão interdisciplinar e multirreferencial na formação da cidadania ambiental dos sujeitos-alunos,

com o objetivo de construção de uma sociedade mais sustentável. Isso só será possível por meio do incentivo à preservação do meio ambiente e da implantação de conteúdos educativos que promovam o senso de responsabilidade ética sobre cuidar do planeta como um todo, além de reflexões acerca de um novo modo de vida quanto à produção, à qualidade de vida, ao consumo equilibrado e à justiça social e ambiental.

O senso de coletividade e a união dos seres são cruciais para que as mudanças ocorram direcionadas à transformação da sociedade. Paulo Freire (1996) alerta que, a partir das relações, desenvolvemos o conceito de autonomia enquanto capacidade de agir por si, de poder escolher e expor ideias, mas também de agir com responsabilidade pelos seus atos, saber-se no mundo de maneira crítica e com dignidade. Para o autor, a educação é fator primordial para o desenvolvimento da autonomia, ao passo que educandos e educadores estabelecem vínculos de parceria que possibilitam as formações libertária e autônoma. Esse seria um processo natural de humanização que, ainda segundo Freire (1996), vem de encontro à postura dominante e impositiva, já que ela dará suporte para que o educando seja capaz de resolver questões consciente de suas decisões e, é claro, para arcar com as suas consequências.

Nessa concepção de linguagem, a língua não só é canal de expressão e comunicação, como também instrumento de atividades sociointerativistas. Conforme aponta Travaglia, “a linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentidos entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico” (TRAVAGLIA, 1997, p. 23). O autor discorre acerca dos significados das escolhas dos interlocutores em relação aos elementos linguísticos nas diferentes situações comunicativas, até mesmo no que diz respeito a transparecer segurança e precisão ao utilizar os recursos da língua a favor da comunicação. Dessa forma, “[...] os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e ‘falam’ e ‘ouvem’ desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais” (TRAVAGLIA, 1997, p. 23).

Isto posto, Travaglia (1997) propõe o ensino norteado pela concepção interacionista de língua e linguagem, em que a construção da aprendizagem seja intermediada pelo conhecimento de mundo, interesses, apreensões e conceitos prévios trazidos por cada agente do processo educacional. Tal processo será verdadeiramente significativo ao passo que contemplar o contexto, refletir as vivências, considerar as relações estabelecidas e valorizar a funcionalidade dos aprendizados no meio social em que os sujeitos estão inseridos. Face ao exposto, o ensino da língua deve empenhar-se no desenvolvimento da capacidade dos indivíduos em refletir de maneira crítica sobre o mundo que os cerca. Até mesmo porque, especificamente na concepção

da linguagem enquanto processo de interação e ação humana mediada pela produção de sentidos entre os interlocutores, há que se considerar os protagonismos dos sujeitos que ocupam lugares sociais em situações e contextos sócio-histórico e ideológico.

A linguagem é histórica e socialmente constituída pelos sujeitos que interagem por meio dela na construção de sentidos nos processos de interlocução, expressão de sentimentos, manifestação de desejos e opiniões, troca de informações, mas também como uma forma de o sujeito agir, atuar sobre o outro e sobre o mundo (GERALDI, 2003). Essa perspectiva considera o discurso como ato de comunicação verbal vivo e corrente, ou seja, o uso individual e concreto da língua no complexo processo interacional entre os participantes do enunciado e os seus elementos históricos, sociais e linguísticos. Isto posto, cabe ao texto ser espaço de concretização desse discurso de forma oral ou escrita, enquanto dimensão discursiva construída nas interlocuções, resultado de trocas entre os sujeitos em um contexto sócio-histórico (GERALDI, 2003).

Nessa perspectiva, o uso da linguagem, conforme aponta Herbert H. Clark, “é realmente uma forma de ação conjunta, que é aquela ação levada a cabo por um grupo de pessoas agindo em coordenação umas com as outras” (CLARK, 2000, p. 55). O autor ainda ressalta a necessidade de se olhar para as ações conjuntas construídas por meio das ações individuais, que envolvem o uso da linguagem e as interações sociais. Assim, é necessário compreender como se estabelecem processos individuais e sociais em que os interagentes trabalham juntos como protagonistas, executam ações e buscam estabelecer comunicações bem-sucedidas ao usar a linguagem, o que é caracterizado por “conjuntos”, como destaca o autor (CLARK, 2000).

É fundamental perceber que a linguagem é utilizada com objetivos específicos e para cumprir propósitos sociais nos contextos mais diversos: no ambiente familiar, no trabalho, na política, na escola, nos tribunais. Clark explica que a linguagem faz coisas, porém, “fazer coisas com a linguagem é diferente da soma de um falante e de um ouvinte ouvindo” (CLARK, 2000, p. 55). “Trata-se da ação conjunta que emerge quando falantes e ouvintes (escritores e leitores) desempenham suas ações individuais e coordenadas” (CLARK, 1996, p. 49). É na execução de ações conjuntas que falantes e interlocutores fazem uso da linguagem de forma coordenada:

Em um nível alto de abstração, elas negociam acordos, fazem fofocas e se conhecem umas às outras. Em um nível mais baixo, elas fazem asserções, pedidos, promessas e pedem desculpas umas às outras. Ao fazer essas coisas, elas categorizam as coisas, referem-se a pessoas e localizam objetos umas para as outras. Em um nível ainda mais inferior, as pessoas produzem elocuições para que os outros as identifiquem. No nível mais inferior de todos, elas produzem sons, gestos, escrita para que os outros prestem atenção, escutem, vejam. (CLARCK, 2000, p. 63).

A linguagem só encontra sentido nas atividades sociais que são construídas por intermédio dela, sendo instrumento indispensável aos falantes no intuito de estabelecer suas ações individuais, “seja no caso de os participantes estarem face a face, seja escrevendo um para o outro através de longas extensões de tempo e espaço” (CLARK, 2000). Partindo do pressuposto de que a conversa é, conforme defende Clark (2000), um dos cenários mais ricos de uso da linguagem, a análise deste trabalho esteve voltada aos dados gerados a partir dos momentos de rodas de conversa implementadas na intervenção pedagógica com docente e discentes face a face no contexto escolar.

A fala-em-interação nas rodas de conversa planejadas na intervenção pedagógica deste trabalho proporcionou, para estudantes e professora, momentos de aplicar e desenvolver habilidades, elementos e procedimentos nas interações, à medida que foram estabelecendo e avançando como protagonistas na comunicação, na coordenação das ações coletivas e individuais. Partindo da premissa de que os sentidos não são construídos por uma mente individual, mas sim coconstruídos na interação, fica evidente que os interagentes, no caso desta pesquisa, docente e discentes, ajustam-se para corroborar os sentidos, levando em conta muitos aspectos, como, por exemplo, contexto, organização, fluxo da conversa, interpretação do ouvinte, situação social, entre outros. Assim, o código ou significante não possui sentido completo e não pode garantir a comunicação plena, servindo apenas como guia. Isso confirma que há negociação mútua entre os agentes da comunicação, assim como também há informações e conhecimentos partilhados para além do código compartilhado pelos participantes da interação na coconstrução dos sentidos, conclui Deborah Schiffrin (2004).

1.2 Análise da conversa etnometodológica

A Análise da Conversa, compreendida como vertente linguística da etnometodologia, se relaciona ao campo de investigação, estudo e compreensão da estrutura e realidade construídas pelas pessoas cotidianamente, conforme mostram os estudos de Harvey Sacks, Emanuel Schegloff e Gail Jefferson (1974), Garfinkel (1967), Coulon (1995), O'Connor e Michaels (1996), Silva, Andrade e Ostermann (2009), Garcez (2021, 2008) e Loder (2008). Conforme mencionado, neste trabalho considerou-se a linguagem como ação conjunta, entendida e analisada sob aspectos interacionais que compreenderam as coconstruções dos interagentes participantes das atividades implementadas para a geração de dados pesquisados.

Harvey Sacks debruçou-se, juntamente com Garfinkel, nos estudos sobre os métodos que as pessoas utilizam para realizar ações no mundo através da fala-em-interação. Harvey Sacks, Emanuel Schegloff e Gail Jefferson, em 1974, iniciaram os estudos com a publicação do artigo “Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa”, para entender a organização da fala cotidiana e como esta é produzida. É necessário ressaltar que a Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) não demonstra interesse exclusivo na linguagem em si, mas sim nos métodos utilizados pelos indivíduos nas relações estabelecidas e na articulação das ações sociais humanas (GARCEZ, 2008, p. 21).

De acordo com a abordagem dos estudos da ACE, fica evidente que “a conversa, o uso da linguagem em seu cenário mais corriqueiro e universal, não era caótico, mas sim organizado e passível de análise e descrição” (GARCEZ, 2008, p. 19). A princípio, surgiram os estudos das conversas com foco na sistemática da tomada de turno no que se refere à conversa cotidiana, posteriormente buscaram-se análises da fala-em-interação em outros diversos contextos (GARCEZ, 2008, p. 19). Os estudos da ACE buscam descrever e entender a construção social à medida que há entendimento de algumas noções fundamentais, como, por exemplo, as noções de sequencialidade, par adjacente, preferência, organização da tomada de turnos e o sistema de reparos enquanto conceitos-chave para o entendimento das relações sociais, bases indispensáveis à organização da fala-em-interação, que serão esmiuçados no capítulo 4, referente à análise dos dados.

Vale lembrar que a Análise da Conversa tem seu berço na Etnometodologia, ramo da sociologia com foco nas interações que busca entender como são estabelecidas as relações sociais no cotidiano dos indivíduos e, portanto, colabora com as pesquisas de abordagem qualitativa. Esta corrente se engaja em um movimento diverso da Sociologia tradicional, de modo a defender um novo paradigma para o olhar acerca do que vem a ser a sociedade, mencionada por Harold Garfinkel em sua obra *Estudos da Etnometodologia*, publicada na década de 1960. A abordagem teórico-metodológica, derivada da etnometodologia, parte dos eventos interacionais para entender como as pessoas realizam ações através de suas falas, valendo-se dos “fatos sociais como realizações práticas”, frutos de manifestações contínuas de conhecimentos, regras e processos dos indivíduos, conforme aponta Garfinkel (1967).

Vale mencionar que um dos principais eixos da etnometodologia é o fato de considerar os olhares dos participantes para entender o que eles estão fazendo, uma vez que o foco de análise dos etnometodólogos são as interações e ações dos indivíduos. Sendo assim, para a análise dos dados gerados neste trabalho, foi necessário entender sobre o uso de noções da sistemática da organização da conversa na construção de sentidos, no processo de compreender

o outro e se fazer entender no contexto da comunicação nas rodas de conversa que fizeram parte da intervenção pedagógica implementada.

Nesse sentido, foi realizada a análise da fala-em-interação nas atividades de roda de conversa em que a professora pesquisadora buscou compreender as ações no contexto escolar e identificar como cada um influenciou e contribuiu nos processos coconstruídos individual e coletivamente. A linguagem é utilizada pelos falantes para expressar intenções, para esclarecer o que entenderam a partir da fala do outro e, até mesmo, em atividades rotineiras que retratam organizações significativas para a sociedade, não “como mera manifestação de estruturas cognitivas mais profundas” (GARCEZ; LODER, 2005, p. 280). Essa abordagem abriu amplas oportunidades para a análise realizada nesta pesquisa, em que as falas se estabelecem levando em consideração locais, situações e contextos. Com efeito, é primordial saber que as atividades que fazem parte da intervenção pedagógica desta pesquisa buscaram fazer com que os interagentes se percebessem como sujeitos atuantes na construção dos conhecimentos a partir da temática desenvolvida nas interações.

A fala-em-interação permite possibilidades diversificadas para estudos e pesquisas que se proponham a destrinchar os cenários interacionais, em especial, o utilizado neste trabalho, o contexto educacional. Assim, é preciso acentuar que o foco da pesquisa foram os dados gerados a partir das características e organização das interações estabelecidas nas rodas de conversa da intervenção implementada. E, na análise dos dados gerados, pretendemos explicitar aspectos inerentes às coconstruções em sala de aula entre docente-discentes e discentes-discentes nos momentos de roda de conversa. Cabe mencionar que a análise foi realizada segundo as teorias geradas a partir da análise da conversa cotidiana, entendendo que há diferenciações entre ela e a conversa institucional.

É necessário tratar da organização da fala-em-interação, diferenciando-a do contexto da conversa cotidiana e da conversa institucional, conforme discute Garcez (2008). Segundo o autor, é cada vez mais explícito que as ações se diferenciam em decorrência daquelas dos sujeitos interagentes e suas experiências interacionais em diferentes grupos sociais dos quais fazem parte. Na busca por identificar características das atividades de rodas de conversa, é proeminente entender que elas se deram no decorrer das situações da fala-em-interação. Em se tratando deste contexto específico, os elementos são fruto do “fazer conjunto das pessoas a cada dado momento em que se encontram para fazer o que precisam e desejam fazer”, como aponta Garcez (2008).

A fala-em-interação no contexto da sala de aula demandou ações específicas para esta determinada realidade, inclusive, que deram conta de diferenciá-la das outras estruturas

conversacionais, como na conversa cotidiana. Os índices que apontam essas diferenças estarão contemplados no capítulo de análise, no qual buscamos descrever essas distinções nas rodas de conversa em sala de aula de uma turma primeiro ano do Ensino Fundamental. Esta análise esteve voltada para as possibilidades interacionais e linguísticas nestas circunstâncias específicas, e nos aspectos que qualificaram a conversa neste contexto escolar como específica para esta conjuntura.

É pertinente dizer que a fala-em-interação institucional possui intenção e finalidades específicas, sendo composta por orientações para tarefas, não necessariamente explícitas aos participantes da interação institucional em andamento, conforme esclarece Garcez (2008).

Garcez (2002) cita Drew Delbre Heritage (1992) para diferenciar a conversa cotidiana comum da estrutura da fala-em-interação social nas suas formas institucionais, considerando aspectos inerentes aos status da *conversa de negociação* em seus aspectos e particularidades de uma forma distinta ou não da conversa cotidiana (cf. GARCEZ, 1996, p. 100-144). Schegli (1987) reforça que “parece que os outros sistemas de troca de falas, e suas organizações da tomada de turnos, são produtos de transformações ou modificações no sistema da conversa comum, que é a organização primordial da fala-em-interação” (GARCEZ, 2002, p. 56). Assim,

Procura-se definir, então, quais propriedades da conversa cotidiana sofrem modificações naquilo que poderia ser reconhecido como uma forma institucional de fala-em-interação, assim como também a maneira em que tais modificações se dão e que consequências elas têm em termos de constrangimentos e possibilidades para a comunicação social. Por exemplo, se faz sentido falar de discurso de sala de aula como algo que tem realidade conversacional para os participantes, como é que este discurso difere dos outros, e principalmente da conversa em geral? Como os participantes demonstram que isto é sala de aula, e o que isto significa para suas possibilidades de ação pelo uso de linguagem neste, agora muito propriamente, contexto? (GARCEZ, 2002, p. 56).

Os estudos acerca desta temática sustentam a existência de um padrão nos encontros institucionais que versam características voltadas a certas tarefas da fala-em-interação institucional, de acordo com Garcez (2002). Drew e Heritage (1992, p. 4) ressaltam que “a identidade institucional ou profissional dos participantes de alguma forma se faz relevante para as atividades de trabalho nas quais eles estão engajados”. Cabe atentar para o fato de que não há cenários fixos na construção de conversas caracteristicamente institucionais, uma vez que há possibilidades de construção de falas institucionais e cotidianas em ambientes distintos. Drew e Heritage (1992) definem a fala ou conversa institucional nos seguintes termos:

1. A interação institucional envolve uma orientação por parte de pelo menos um dos interagentes para alguma meta, tarefa ou identidade fulcral (ou conjunto delas)

convencionalmente associada com a instituição em questão. Em suma, a conversa institucional é normalmente informada por orientações para metas, de caráter convencional relativamente restrito. 2. A interação institucional pode amiúde envolver limites especiais e particulares quanto aquilo que um ou ambos os participantes vão tratar como contribuições admissíveis ao que está sendo tratado na ordem do dia. 3. A interação institucional pode estar associada a arcabouços inferenciais e procedimentos que são peculiares a contextos institucionais específicos (DREW; HERITAGE, 1998 apud GARCEZ, 2002, p. 57).

Conforme se pode constatar, na conversa institucional são enfatizadas e observadas tarefas ou metas-fim, orientações compartilhadas com os seus interlocutores, segundo Goffman ([1964] 1981). Dessa maneira, os participantes, atentos aos demais envolvidos na interação, também exercem julgamentos acerca dos comportamentos apropriados ou não ao contexto comunicativo em questão, para fins de atender ao que foi definido como meta para determinada interação. Há que se considerar o mandato institucional que guia as ações dos participantes nas negociações no decorrer do processo de fala-em-interação, para fins de alcançar a meta estabelecida, assegurada antes do encerramento da interação. Garcez (2002, p. 59) deixa claro que a meta-fim acaba por motivar “o engajamento em uma interação sustentada, da maneira como é sustentada e pelo tempo em que é sustentada”.

É interessante notar que há limites e possibilidades especiais fornecidos aos participantes nos contextos institucionais de conversa, diferentemente da negociação que ocorre na conversa cotidiana. Sendo assim, demandam organizações específicas para a interação social e os sistemas de troca de falas diferentes da conversa cotidiana, por exemplo (GARCEZ, 2002, p. 59). Isso ocorre tendo em vista atingir uma meta-fim comum aos que interagem no contexto conversacional, mantendo respeito ao que é construído coletivamente, inclusive no exercício das coconstruções, negociações e mandatos institucionais. Garcez (2002, p. 70) esclarece que “o mandato institucional inerente a situações de negociação traz consigo limitações e possibilidades de manobra específicas, que se refletem na estrutura do tipo de conversa que pode ser construído pelos participantes negociadores...”.

Nesta pesquisa, buscou-se discutir como se deu a fala-em-interação no contexto específico de uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental no decorrer das atividades de roda de conversa. Cabe frisar que os participantes das rodas de conversa da intervenção pedagógica deste trabalho não só utilizaram a linguagem, como buscaram outros mecanismos e possibilidades, além de lidar com as consequências no decorrer das interações estabelecidas. De acordo com Harvey Sacks, Emanuel Schegloff e Gail Jefferson (1974), a conversa ocupa uma posição central entre os sistemas de troca de fala e, dessa forma, os turnos são valorizados, procurados ou evitados. Garcez (2008) menciona Schegloff (1987, p. 222): “Em geral, parece

que os outros sistemas de troca de falas e suas organizações da tomada de turnos, são produtos de transformações ou modificações do sistema da conversa cotidiana, que é a organização primordial da fala-em-interação”. Ainda sobre o sistema de troca de falas definido por Schegloff (1987), há que se considerar aspectos inerentes a:

[...] sistema de troca de falas é caracterizado especificamente pelo formato das soluções organizadas que ele dá a problemas genéricos como: gerir a alocação de turnos entre os participantes, assegurar a produção de trechos de conversa em sequências coerentes de ação (às vezes ao organizar elocuções sucessivas, outras vezes, elocuções dispersas, por exemplo), fornecer meios ordenados para lidar com problemas ao proferir, escutar e compreender a conversa a fim de permitir que a ação prossiga instantaneamente, providenciar procedimentos ordenados para iniciar e terminar episódios de atividade interacional em concerto e assim por diante. (SCHEGLOFF, 1987, p. 221).

Dessa maneira, cabe atentar para o fato de que a fala-em-interação na proposta da roda de conversa seguiu aspectos específicos desta organização, também no que tange à organização da tomada de turno, projetabilidade e o componente de alocação de turno, sequencialidade, adjacência e preferência, a organização do reparo e, por fim, a sequência IRA e as possibilidades do revozeamento nas interações. Cada tópico será elencado a seguir e esmiuçado no capítulo destinado à análise dos dados gerados na proposta interventiva.

1.2.1 Organização da tomada de turno, projetabilidade e o componente de alocação de turno

A Análise da Conversa compreende a fala organizada por meio de turnos, que possuem unidades mínimas designadas Unidades de Construção de Turno (UCT). Schegloff, Jefferson e Sacks (1974) classificam essas unidades em lexicais, clausais, sintagmáticas e sentenciais. Os estudos comprovam a significação dessas unidades no decorrer das interações estabelecidas pelos participantes, ao passo que reconhecem as UCT empregadas e buscam estratégias para dar prosseguimento à interação nos próximos turnos de fala. De acordo com Schegloff, Jefferson e Sacks (1974, p.34), “(a) a troca de turnos ocorre, (b) apenas um falante tende a falar por vez e (c) os turnos são tomados com o mínimo de espaço ou sobreposição de fala possível.” Silva, Andrade e Ostermann (2009) apontam que a partir dos estudos de Schegloff, Jefferson e Sacks (1974) é possível afirmar “que um turno de fala pode variar em termos de forma, conteúdo e duração” (SILVA; ANDRADE; OSTERMANN, 2009, p.11). Esta organização é

imprescindível para entender que, com o estabelecimento das elocuções, ocorre tanto a sucessão dessas quanto a sucessão de falantes (DURANTI, 1997).

Dessa maneira, as Unidades de Construção de Turno (UCT) se alternam à medida que os interlocutores, nos momentos de fala, estabeleceram as tomadas de turno. A partir disso, é possível, segundo Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), notar que há evidência da projetabilidade nas sequências produzidas pelos próximos falantes. Isso interferiu, inclusive, nos turnos correntes a partir dos possíveis finais de turno ou lugares propícios ou não para sua transição. Nesse processo, a tentativa de tomada de turno não ocorreu inesperadamente, uma vez que há um ponto específico nas Unidades de Construção de Turno (UCT) para essa possibilidade, momento em que o interlocutor pode projetar e perceber prenúncios de que o turno terminará, ainda que isso não seja definitivo.

É lícito ressaltar que assim se estabelecem as negociações das UCT por parte dos interagentes, especialmente quando há indicador de fim do turno. Isso quer dizer que os interagentes projetam ideias de forma que, no decorrer das interações, são abertas possibilidades para que o outro tome para si o turno de fala, no chamado “Local de Relevância para a Transição entre Falantes” (LRT), conforme apontam Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), mas sem garanti-lo, porque não é possível prever ou antecipar de fato quando algum turno terminará efetivamente. A projetabilidade é um fator importante para os participantes e o curso da Unidade de Construção de Turno (UCT). É crucial para que se destaque ou revele o tipo de unidade produzida pelos interlocutores, tal como também o momento do seu desfecho e, claro, os momentos oportunos para as devidas tomadas de turno. A partir da noção da projetabilidade da Unidade de Construção de Turno (UCT), foi possível afirmar que a tentativa da tomada de turno não é aleatória, em virtude da existência de momentos propícios para a negociação da UCT entre os interagentes, o chamado “Local de Relevância para a Transição entre Falantes” (LRT), para a devida troca do turno (SCHEGLOFF; JEFFERSON; SACKS, 1974).

As transições de turno ocorreram a partir de um ponto convenientemente negociado entre os falantes neste contexto de pesquisa, não configurando interrupção, e sim um artifício para o sucesso da continuidade da interação diante das intenções dos seus participantes. Isso ocorreu de diferentes maneiras, abordadas no capítulo próprio para tal, como, por exemplo, situações de ocorrência de falas sobrepostas, em que o falante corrente selecionou o próximo para tomar o turno; ou situações em que o falante corrente não estabeleceu a seleção e, dessa forma, qualquer um desses pôde se autosselecionar e ter direito ao turno; e, por fim, situações em que não houve seleção e nem autosseleção, portanto, o falante corrente prosseguiu o turno

até ocorrer nova seleção, autoseleção ou transferência de turno no próximo lugar relevante para a transição (LRT).

O componente de alocação de turno, de acordo com Sacks, Schegloff e Jefferson ([1974] 2003), trata sobre definir ou selecionar o falante seguinte de duas formas. Na primeira, o falante corrente escolhe o próximo falante, diretamente por linguagem verbal ou corporal. Já na segunda, ocorre a autoseleção, quando um dos falantes toma o turno e dá prosseguimento à interação. Para os autores ([1974] 2003), há regras que podem ser observadas e que firmam a troca de turnos de forma regular e recorrente durante a interação, que também estão presentes no capítulo designado para a análise dos excertos das transcrições das rodas de conversa.

1.2.2 Sequencialidade, adjacência e preferência

As noções de sequencialidade, de adjacência e de preferência são bases indispensáveis na organização da fala-em-interação e ocorrem concomitantes nas interações. A noção de sequencialidade traz a ideia de que tudo está interligado no contexto comunicativo, como defende Have (1999). As sequências das elocuções produzidas pelos interagentes devem ser entendidas como as ações constituídas no âmbito da linguagem, organizadas de acordo com a elocução produzida anteriormente, conforme exposto por Loder, Salimen e Müller (2008).

[...] a noção de sequência refere-se ao fato de que as ações constituídas pelo uso da linguagem em interação social são organizadas em sequências de elocuções produzidas por diferentes participantes. Cada participante, ao produzir sua elocução, não o faz de forma desordenada, mas sempre leva em consideração o que o outro disse previamente (LODER; SALIMEN; MÜLLER, 2008, p. 40).

Convém observar que, para entender a sequencialidade estabelecida, é preciso considerar a sucessão das elocuções e dos falantes. Isso é possível com base na organização da tomada de turno mencionada por Sacks (1974) no que se refere à alternância das falas, uma ordem e relação sequencial construída a cada nova interlocução. A respeito disso, destacam-se alguns aspectos importantes que serão exemplificados no capítulo de análise dos dados, tais como:

(a) os participantes estão sempre evidenciando uns para os outros a inteligibilidade da interação, (b) o que se diz a cada turno tem uma configuração sequencial e não são elementos estanques que têm o mesmo valor e que realizam as mesmas ações onde

quer que sejam produzidos e (c) os participantes alternam-se nos papéis de falante e ouvinte (LODER; SALIMEN; MÜLLER, 2008, p. 42).

Schegloff (1968, p. 1083) esclarece: “[...] por relevância condicional de um item em relação a um outro, queremos dizer: dado o primeiro, o segundo é esperado; em ocorrendo, pode ser visto como segundo item em relação ao primeiro; em não ocorrendo, pode ser visto como oficialmente ausente”. Complementa Sacks (1992, p. 521), “há uma coisa que vem em primeiro lugar e outra que vem em segundo lugar”: são os pares adjacentes, duas partes que ocorrem sucessivamente entre dois ou mais falantes. Figuram a primeira parte do par (PPP) e a segunda parte do par (SPP), como, por exemplo, pergunta/resposta, convite/aceitação-recusa, ordem-execução, pedido de desculpa-perdão, avaliações/concordância-discordância, xingamento-defesa/revide, entre outros. É necessário sublinhar que, por exemplo, na sequência composta pela primeira parte do par (PPP) – uma pergunta – e pela segunda parte do par (SPP) – uma resposta –, espera-se que a primeira seja relevante em relação à segunda, relevância condicional entre os pares adjacentes. Durante a interação, podem ocorrer também interpolações entre a primeira parte do par (PPP) e a segunda parte do par (SPP), quando não se estabelece relevância entre os pares, quebra de expectativa, por exemplo, no que diz respeito ao que era esperado como SSP em relação a PPP.

Cabe discorrer sobre as “sequências inseridas” denominadas por Schegloff (1968), que tratam de situações em que o par conversacional não se configura como adjacente, por não atender à preferência explícita entre a primeira parte do par (PPP) e a segunda parte do par (SPP). Sacks (1992) discorre acerca do conceito de preferência no que diz respeito à existência de segundas partes do par preferidas e outras despreferidas (SACKS, 1992). Assim, por exemplo, tratando-se de um convite, o aceite é certamente preferido se comparado a uma recusa, ação despreferida. Pomerantz (1984) explica que a realização de ações despreferidas demandam maior esforço interacional, sendo mais trabalhosas do que as elocuições preferidas, ainda mais se houver a insistência por parte do interlocutor com extensão do convite ou nova pergunta. Duranti (1997) alerta que uma segunda parte do par (SPP) despreferida produzida de forma direta, sem atrasos ou justificativas, pode ser percebida pelo interlocutor como uma ação agressiva e gerar consequências como a solicitação de uma justificativa, um trabalho extra dessa segunda parte do par (SPP) (SILVA; ANDRADE; OSTERMANN, 2009).

1.2.3 A organização do reparo

A organização do reparo, apontam Schegloff, Jefferson e Sacks (1977), ocorre no momento em que os participantes da interação fazem uma pausa para solucionar mal-entendidos relativos à fala, audição ou entendimento para prosseguir com o fluxo conversacional. Ainda segundo os autores, esses problemas comunicacionais podem ser relativos ao não entendimento de algo que foi dito ou engano em relação a alguma palavra, por exemplo. Os problemas que surgem durante as interações demandam resoluções que perpassam pela organização do reparo, conforme nomeiam Schegloff, Jefferson e Sacks (1977). Assim, esta pode ocorrer de duas formas: pelo autorreparo, quando é realizada pelo falante corrente, ou iniciado pelo outro, ou seja, o ouvinte, conforme explicita Pomerantz (1984). Cabe ressaltar que o autorreparo constitui a ação “mais preferida”, nos termos das noções basilares da organização da fala-em-interação, e a ação “menos preferida” ou “mais despreferida”, nos termos da AC, sistemática embasada no “reparo iniciado e levado a cabo por outro” (POMERANTZ, 1984).

Loder (2008) esclarece que, quando não há autorreparo, abrem-se oportunidades para que outro interlocutor dê início ao reparo, a prática menos preferida no caso da conversa. Cabe mencionar que, normalmente, essa prática é a menos preferida em alguns contextos, mas pode não ter sido nas situações das rodas de conversa implementadas neste trabalho, conforme será analisado no capítulo propício para tal. Cabe ainda pensar sobre essa prática configurando apenas o início do reparo que aponta o problema, dando ao falante a possibilidade de efetivar, então, o autorreparo (LODER, 2008, p. 117). É importante também destacar que Schegloff, Jefferson e Sacks (1977) lembram que “organização de reparo” é justamente a capacidade dos indivíduos de se organizarem de modo a reparar tais problemas de comunicação durante as interações.

A organização da tomada de turno se relaciona diretamente à organização do reparo de forma dependente uma da outra, de modo que, para fazer reparos organizacionais e resolver possíveis problemas em meio às interações, sejam necessárias novas tomadas de turno (LODER, 2008, p. 96). É necessário esclarecer que os termos reparo e correção, embora pareçam similares, não possuem o mesmo significado, uma vez que a correção faz referência a substituir algo incorreto; já o reparo pode ocorrer na ausência do erro, ou seja, não tem relação com o ato de corrigir. É preciso considerar que o reparo é uma interrupção das ações em curso após a identificação de um problema e a sua tentativa de resolução para que as ações interacionais sejam retomadas (LODER, 2008).

Schegloff, Jefferson e Sacks (1977) defendem que a sistematização da organização de reparo entre os falantes é constituída por duas partes, que podem ser realizadas tanto pelo falante ou por outro interlocutor: a iniciação e o resultado. Na iniciação, “um dos participantes localiza um problema a ser tratado e, no resultado, o problema localizado deve ser resolvido com sucesso (ou pode resultar em abandono ou fracasso desta parte da interação)” (SCHEGLOFF, JEFFERSON e SACKS, 1977 *apud* LODER, 2008, p. 99). Os autores (1977) ainda observaram que cada uma dessas partes, iniciação e resultado, podem ser realizadas tanto pelo falante da fonte de problema ou pelo outro interlocutor.

Loder (2008) aponta a diferenciação entre “problema” ou “fonte de problema”, tendo em vista que essa categorização dependerá da avaliação dos interlocutores envolvidos na situação e contexto. Dessa maneira, não é possível saber se um tipo de elocução será ou não fonte de problema, se haverá necessidade de reparo ou se um componente do turno será uma fonte de problema na interação. Mas, ainda assim, é preciso saber que, justamente pela flexibilidade, qualquer componente de qualquer turno pode, em potencial, tornar-se uma elocução problemática para os interlocutores. É válido ter em mente que a organização de reparo é uma das sistemáticas que sustentam a organização da fala-em-interação e que auxiliam no entendimento das coconstruções em meio às interações, no caso desta pesquisa, as interações no decorrer das rodas de conversa, assim como as ações e elocuções de cada participante (LODER, 2008, p. 123-124). “Cada participante, ao produzir sua elocução, não o faz de forma desordenada” (LODER; SALIMEN; MÜLLER, 2008, p. 40).

1.3 A sequência IRA e as possibilidades do revozeamento na interação

No artigo “A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento”, Garcez (2021) reflete sobre o tipo de organização nas interações em espaço educacional realizada pela sequência descrita por Sinclair e Coulthard (1975) como IRA: Iniciação – Resposta – Avaliação (1. Professor: iniciação / 2. Aluno: resposta / 3. Professor: avaliação). Dessa maneira, é possível perceber, conforme destacam Sinclair e Coulthard (1975), a distinção entre a organização de uma conversa cotidiana para a fala-em-interação de uma sala de aula, na qual, normalmente, predominam sequências previsíveis.

Este tipo de sequência engloba iniciação-resposta-avaliação e vem ao encontro de uma postura voltada para a reprodução de conhecimento e/ou controle social; geralmente, encontramos a predominância de exposição e verificação das informações. Assim, o professor espera uma resposta específica já conhecida por ele, portanto, mais previsível e delimitada, apontam O'Connor e Michaels (1996), citados por Pedro Garcez (2021), distanciando-se de uma pergunta feita em conversa cotidiana, que poderia admitir respostas distintas e variadas a depender do contexto em questão.

Logo, cabe dizer que as perguntas na sequência IRA não se tratam de quaisquer perguntas, como as comumente encontradas nas conversas cotidianas, mas de ações premeditadas pelo interlocutor. Ou seja, o professor, neste determinado contexto educacional, aguarda respostas que já são conhecidas por ele. Assim sendo, o educador apresenta, testa, impõe informações e padrões de comportamento, deixa claro que há metas específicas e objetivos associados a esse contexto de interação. O que, predominantemente, não ocorre no contexto da conversa cotidiana, até mesmo porque pode gerar desconforto ou objeto de protesto por parte de quem recebeu a pergunta.

A sequência IRA (Iniciação-Resposta-Avaliação), por vezes, aparece como predominante na interlocução entre discentes e docentes (GARCEZ, 2021, p. 68). A IRA (Iniciação-Resposta-Avaliação) diferencia-se especialmente porque é iniciada pelo professor, que, sob posse do turno, expõe uma questão que desencadeará uma resposta do educando, seguida por uma avaliação, esclarece Garcez (2021). Esta organização leva, muitas vezes, o foco da interação a favor de chegar “onde o professor quer”, fator que pode vir a limitar o protagonismo dos interagentes justamente por já se ter algo estabelecido anteriormente como verdade, resposta correta e previamente designada.

Vale notar que, apenas no terceiro turno da sequência IRA, há avaliação da resposta dada como “positiva” caso atenda às expectativas do professor e “negativa” caso contrário. A partir de então, possivelmente, inicia-se a busca pela resposta correta, muitas vezes sob a ótica do professor, identificada como reparo, reflete Garcez (2021). Assim, fica claro que a informação solicitada neste tipo de organização já era de conhecimento de quem a solicitou no primeiro turno da IRA. A manutenção predominante desta sequência deixa transparecer a ideia de que o professor seria quem detém a resposta correta e promove o “jogo de ‘fazer o que o professor quer’”, cita Garcez (2021, p. 70), na tentativa de alcançar o correto na visão unicamente do professor. Esta aceitação de uma verdade trazida pelo professor pode vir a comprometer trocas, aprendizados e o crescimento mútuo de educadores e educandos.

No contexto escolar, há de se considerar que a sequência IRA se mostra como um método eficiente para apresentar informações, ou seja, verificar o que os estudantes sabem ou o que aprenderam sobre determinado conteúdo ou assunto, também tendo sua relevância reconhecida ao processo educacional. Conforme aponta Mehan (1985, p. 127), mencionada por Garcez (2021), é um caminho rápido e fácil para se introduzir assuntos e para testá-los. Pode ser que a sequência IRA limite o trabalho pedagógico e o ensino e a aprendizagem em algumas esferas, até mesmo pela ocorrência de respostas previamente estabelecidas por um dos interlocutores, mas desempenha com eficiência a função de localizar e testar informações, estratégia também indispensável nos processos de construção de conhecimento.

Faz-se necessário refletir acerca desse tipo de sequência composta por atividades orientadas para metas delimitadas, talvez sem amplo espaço para a formação e construção crítica dos cidadãos. Então, é cabível pensar o planejamento pedagógico, na trajetória de iniciação-resposta-avaliação, juntamente com outros mecanismos, que incentive a autoria, a articulação livre de respostas, reflexões e investigações, proporcionando, assim, condições de aprendizagem por meio das coconstruções no contexto escolar. Desta forma, buscamos favorecer os protagonismos na construção dos conhecimentos dos estudantes e do educador, também em posição de aprendiz, nas interações estabelecidas nas rodas de conversa implementadas neste trabalho.

Como alternativa à sequência IRA na interação em sala de aula, temos como opção a prática do revozeamento mencionada por O'Connor e Michaels (1996), uma vez que nestes tipos de sequência não apenas é possível localizar informações como na IRA, mas, diferentemente dela, ir além disso. No revozeamento, o educador exerce o papel de reformulador das questões que surgem e todos os interagentes podem avaliar os apontamentos. Sendo assim, há espaço também para a autoavaliação e os devidos créditos às contribuições explicitadas no decorrer do processo interacional, conforme será visto na análise dos excertos. Garcez (2021) menciona o revozeamento como opção, uma forma de organização mais complexa, estrutura de participação em que todos os envolvidos colaboram na interação, em que a professora não espera respostas determinadas, de maneira diferente do que acontece na organização interacional em que predominam as sequências do tipo IRA.

Segundo Conceição e Garcez (2005, p. 4), essa estrutura prioriza que os interagentes participem, comentem e contribuam com o grupo do qual fazem parte e com o qual estabelecem comunicação. Nesse sentido, os autores (2005, p. 4) defendem que “o revozeamento seria a prática de alinhar os alunos através da criação de uma estrutura de participação na qual eles comentem as contribuições dadas pelos colegas, ou seja, eles são instigados a fazer comentários

críticos”. Assim, no revozeamento, as perguntas não são feitas diretamente a um estudante e há muitas vozes, até mesmo na avaliação, como destacam os pesquisadores (2005), corroborando para a escola enquanto espaço de construção coletiva, desempenhando seu papel para formação integral dos educandos de forma crítica sob o exercício da cidadania, por meio das atividades da proposta interventiva, conforme defende também Garcez (2021).

A priorização deste tipo de organização faz com que o trabalho esteja voltado a propósitos participativos, mais do que apenas à reprodução de conhecimento, controle e disciplinamento neste cenário educacional. Cabe, especialmente, a reflexão acerca das contribuições deste tipo de organização da fala-em-interação nas salas de aula em relação ao protagonismo dos participantes, que será feita no capítulo específico para a análise dos dados gerados. Mas, ainda sim, é primordial a clareza de que é possível encontrar tanto na sequência IRA quanto no revozeamento possibilidades de organização interacional a favor da construção dos conhecimentos significativos aos que dela participam.

Há distinções entre a participação, intervenções e reflexões possibilitadas por cada um dos tipos de sequência. Enquanto na IRA a estrutura de participação é mais hierarquizada, mais restrita e de natureza reprodutiva, no revozeamento é mais igualitária e mais aberta, intercala vozes e papéis no processo de ensino-aprendizagem. É necessário sublinhar que as atividades condizentes com o revozeamento necessitam determinação e habilidade voltadas para uma prática comprometida com o protagonismo dos indivíduos participantes da interação, conforme as proposições encontradas no planejamento das rodas de conversa deste trabalho. O’Connor e Michaels (1996) trazem o revozeamento como subsídio para a articulação de vozes e papéis na construção dos conhecimentos, ao passo que possibilita e facilita os processos de aprendizagem significativa, de forma geral, até mesmo quando auxilia o educador na condução de discussões e construções coordenadas acessadas de forma igualitária pelos participantes da interação, diferentemente do que ocorre nas sequências IRA. Dessa maneira, fez-se indispensável não só discorrer sobre a sistemática da organização da conversa para entender como foram estabelecidas as interações, mas também mencionar as ferramentas utilizadas nas interações e construções de relações e sentidos pelos participantes da roda de conversa neste ambiente igualitário de participação crítica.

O capítulo 2 traz os *Pressupostos Metodológicos*, com aspectos da abordagem metodológica qualitativa que embasaram a presente pesquisa.

2 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa partiu da abordagem metodológica qualitativa como caminho pelo qual se pressupõe a geração de dados por meio da análise do pesquisador. De acordo com Haguette (2010),

[...] os qualitativistas afirmam seja a superioridade do método que fornece uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social face à configuração das estruturas sociais, seja a incapacidade da estatística de dar conta dos fenômenos complexos e dos fenômenos únicos. (HAGUETTE, 2010, p. 63).

Essa perspectiva de análise se mostra interessante até mesmo para considerar o que foi construído como real ao longo da pesquisa e das interações estabelecidas entre os participantes, ao levar em conta “a existência de um mundo empírico disponível para a observação, estudo e análise” (HAGUETTE, 2010, p. 40).

Neste tipo de abordagem, coube à pesquisadora perceber como todos são sujeitos ativos que transformam e são transformados durante todo o processo interacional. Assim, optou-se pelo uso desse tipo de método justamente por serem enfatizadas “as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser” (HAGUETTE, 2010, p. 63). Com efeito, sob uma visão holística dos fenômenos interacionais, a observação participante, o contato direto, pessoal e os relatos descritivos podem ser aliados importantes para a geração de dados e “instrumento de modificação do meio pesquisado, ou seja, de mudança social”, conforme apontam Schwartz e Schwartz (1955), citados por Tereza Maria Frota (2010, p. 69).

2.1 Abordagem metodológica qualitativa

O presente estudo privilegiou olhares para as interações humanas na organização estrutural chamada “roda de conversa”, realizada em um grupo de estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental, e nos mecanismos interacionais acessados no decorrer dela. Isto posto, fica clara a atenção especial dada às relações construídas no decorrer do processo de pesquisa, que são indispensáveis à análise qualitativa. Cabe esclarecer que as relações e encontros estabelecidos de forma natural neste dado contexto foram o objeto de análise da pesquisa, por

meio de uma observação menos invasiva possível, conforme proposto por Loder (2008, p. 127). Nesse sentido, Haguette (2010) defende a importância das experiências humanas em relação ao “mundo da realidade” percebido por cada indivíduo para esse tipo de metodologia. Essa abordagem permitiu à pesquisadora professora do grupo participante da pesquisa debruçar-se sobre os dados e aprofundar-se nos fenômenos sociais que perpassam o contexto em que esteve inserida a pesquisa para uma análise verticalizada dos dados gerados nela.

A abordagem adotada neste estudo possibilitou a participação ativa da professora pesquisadora no contexto de aprendizagem, não só para observação, como também com envolvimento nas práticas sociais e educacionais em que a pesquisa foi construída, nas trocas, reflexões e ponderações realizadas. É importante considerar que as interpretações, impressões e análises foram realizadas sob a prática reflexiva condizente com a metodologia qualitativa, evidenciando a relação entre ator e situação nos processos de interpretação produzidos pelos interagentes (COULON, 1995, p. 10) de cada situação planejada e implementada ao longo de todo o processo.

Marli André (2012, p. 35) aponta três dimensões relevantes inter-relacionadas para a investigação no âmbito escolar: “o encontro professor-aluno-conhecimento nas situações sociointeracionais de sala de aula, as relações construídas pelos agentes da instituição escolar e os fatores socioculturais mais amplos que afetam a dinâmica escolar”. Considerando que há uma multiplicidade de sentidos no contexto da investigação em sala de aula, lançou-se mão da observação participante, dos registros no caderno de campo da pesquisa, da gravação e transcrição das rodas de conversa como auxílio na compreensão desse universo cultural. Diante dessas considerações, “conhecer a escola mais de perto significa deslocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia”, como afirma André (2012). Nessa perspectiva, tornou-se viável e possível compreender a estrutura, a organização do espaço escolar e os aspectos das relações interacionais nas rodas de conversa implementadas com os estudantes deste grupo específico, por exemplo. Além de entender lugares e papéis de cada sujeito, suas ações e coconstruções em um espaço social de aproximação e afastamento, passíveis de criar e recriar não só conhecimentos, mas também significados e valores sociais que ressoem em outros espaços e tempos da sociedade.

Ainda de acordo com Marli André (2012), é fundamental ultrapassar o conceito de cotidiano escolar num sentido muito estreito, caracterizado como lugar de coleta de dados, mesmo porque os processos de ensino e de aprendizagem são influenciados pelas histórias dos indivíduos envolvidos neles e impactados pelas condições favoráveis ou não ao protagonismo

dos interagentes. Portanto, fez-se indispensável compreender aspectos inerentes a este espaço escolar específico, sua função socializadora e as coconstruções deste grupo. A autora ressalta:

Considerar a situação concreta dos alunos (processos cognitivos, procedência econômica, linguagem, imaginário), a situação concreta do professor (condições de vida e de trabalho, expectativas, valores, concepções) e sua inter-relação com o ambiente em que se processa o ensino (forças institucionais, estrutura administrativa, rede de relações inter e extraescolar) (ANDRÉ, 2012, p. 43).

Nos encontros e desencontros do cotidiano escolar foi possível “documentar o não documentado” (ANDRÉ, 2012, p. 41), utilizando as técnicas etnográficas de observação participante, caderno de campo para registrar falas, relatar ações e representações dos agentes sociais no dia a dia da prática escolar. Isso se deu, conforme inspirado por André (2012, p. 43), no decorrer da construção dos conhecimentos com a mediação da educadora em todo o processo de implementação da intervenção pedagógica, que também englobou aspectos afetivos, morais, sociais, éticos, políticos, entre outros.

Tentamos superar a visão da escola como ambiente estático e repetitivo, para percebê-lo, como defende Giroux (1986), citado por Marli André, enquanto: “um terreno cultural caracterizado por vários graus de acomodação, contestação e resistência, uma pluralidade de linguagens e objetivos conflitantes” (GIROUD, 1986 *apud* ANDRÉ, 2012, p. 41). À medida que um sujeito se coloca no lugar do outro, capta vivências, percebe sua interpretação do mundo, num universo em que as experiências vivenciadas demandam um desafiador mergulho em profundidade, já que complicações podem surgir, conforme exposto por Gilberto Velho (1978), ao citar Da Matta:

O que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente conhecido e o que não vemos e encontramos pode ser exótico, mas, até certo ponto, conhecido. No entanto, estamos sempre pressupondo familiaridades e exotismos como fontes de conhecimento ou desconhecimento, respectivamente (DA MATTA, 1978 *apud* VELHO, 1978, p. 39).

É possível notar essa familiaridade descrita anteriormente no decorrer desta pesquisa, sendo perceptível nas análises das ponderações, reflexões e considerações realizadas no decorrer da implementação da proposta pedagógica, conforme propõe André (2012, p. 45) acerca das significações não se limitarem à descrição de situações, ambientes ou à reprodução de falas e depoimentos. A construção da análise dos dados gerados na pesquisa foi realizada no diálogo entre teoria e dados, e não imposta de “fora para dentro”, assim como também a apresentação dos dados que abrangeu questionamentos sobre as raízes, significados,

pensamentos sobre implicações práticas do que foi coconstruído pelos interagentes, segundo a autora (ANDRÉ, 2012, p. 45).

Valendo-se do princípio da interação constante entre a pesquisadora e o objeto pesquisado, o contato direto foi uma das principais características desta pesquisa do tipo etnográfica, conforme aponta Marli André (2012). Dessa forma, a validade deste trabalho investigativo levou em conta os registros durante as interações nas atividades de roda de conversa da intervenção pedagógica, por meio da observação participante e com ênfase no processo de desenvolvimento da oralidade, das falas, ocorrências e evoluções e não apenas no desfecho e resultados.

Para tal, busca-se a compreensão profunda do fazer pedagógico, que exceda ao senso comum por novos direcionamentos, como reflete Marli André (2012, p. 78). A mesma autora deixa claro que não se podem considerar os critérios adotados como definitivos, uma vez que durante a pesquisa podem surgir dúvidas que venham a redirecionar o trabalho desenvolvido. André (2012) ainda afirma que a etnografia vem evoluindo nas reflexões de maneira a superar a concepção ingênua da realidade. O ato de etnografar:

Não é um retrato – ou uma reprodução – da realidade, mas uma interpretação, a sua interpretação da realidade, ou seja, a descrição etnográfica é marcada pelos traços distintivos do pesquisador – idade, sexo, cor, classe social, instrução. Dessa forma, não é isenta de valor como também não pode considerar seu trabalho como uma reprodução fiel do real (ANDRÉ, 2012, p.117).

É necessário acentuar a postura aberta e flexível da professora pesquisadora para considerar realidades e descobertas, em especial no que se referiu às interpretações do objeto pesquisado, além de atentar para as pistas que surgiam e permitiam a coconstrução de novas perspectivas, direcionamentos e hipóteses, para além de uma professora reguladora das interações. Enquanto mediadora e protagonista nas trocas e construção da ação conjunta de fala-escuta com o grupo durante todo o processo interventivo, a sensibilidade foi aspecto crucial para a mediação entre teoria e experiências compartilhadas no decorrer das aulas da intervenção implementada. Já em relação à fase de desfecho do trabalho etnográfico, Marli André (2012, p. 47) explica que o desafio perpassa a sistematização dos dados e preparo da análise, em que a teoria desempenha suporte eficaz para o entendimento e consolidação das interpretações construídas.

Isto posto, foram inegáveis as contribuições do estudo etnográfico ao entendimento das inter-relações nesta pesquisa, nas relações estabelecidas entre estudantes e professora pesquisadora. Este tipo de estudo, além de conduzir as apreensões dos significados

coconstruídos pelos sujeitos envolvidos no processo pedagógico, abarca fatores além desses significados na busca por entender a complexidade da prática educativa, conforme defende Marli André (2012). “O que acontece dentro da escola é muito mais o resultado da cadeia de relações que constrói o dia a dia do professor, do aluno e do conhecimento e muito menos a atitude e a decisão isoladas de um desses elementos” (ANDRÉ, 2012, p. 77). Dessa maneira, aponta a autora, a análise das relações construídas no cotidiano escolar deve levar em consideração as articulações que as permeiam, sob pena de tornar-se limitada ou incompleta.

No decorrer da pesquisa, a educadora teve uma posição privilegiada, não só por estar presente no contexto observado, como também vivenciar as interações face a face como pré-requisito deste tipo de observação. Assim, pôde impactar o meio observado, sugerir modificações e, até mesmo, zelar pela objetividade da intervenção e garantir a qualidade aos dados gerados, conforme inspira Haguette (2010, p. 74). Coube à pesquisadora observadora também a responsabilidade de interpretar e selecionar o que foi mais relevante para a pesquisa, utilizando como apoio, por exemplo, as transcrições das gravações das rodas de conversa e o caderno de campo para registro de falas, acontecimentos e especificidades das atividades da intervenção pedagógica, dos debates e discussões realizadas.

Pedro Garcez (2014) explicita que o pesquisador precisa de um olhar consciente e reflexivo em seus apontamentos, justamente porque tem uma grande responsabilidade com as descrições do observado durante o trabalho de campo. Desse modo, foi necessário empenho nos procedimentos realizados e foco no “que está acontecendo no aqui-e-agora” (GARCEZ, 2014, p. 261) em cada análise de dados gerados nas atividades. Além da atenção voltada aos dados e transcrições dos registros, por meio de gravação eficiente para captura e investigação de detalhes minuciosos nas interações coconstruídas, há também que se ater aos acontecimentos, intervenções, providências e decisões dos interagentes no decorrer de todo processo investigativo, conforme defende Garcez (GARCEZ, 2014, p. 262).

Salimen e Conceição (2009) ressaltam a importância da reflexão pedagógica acerca do ensinar e aprender no processo de análise da organização da fala-em-interação no ambiente da sala de aula. Para isso, a pesquisa em questão prestou-se a analisar essas interações naturalísticas no cotidiano, conforme mencionado anteriormente, tendo como suporte imprescindível, por exemplo, a gravação das conversas dos participantes, conforme realizado nas rodas de conversa da intervenção pedagógica implementada. Os autores (2009) ainda reforçam sobre os dados gerados não serem considerados puros, uma vez que as gravações estão passíveis de influências da pesquisadora ou, até mesmo, de outros participantes que podem se

automonitorar (gestos e linguagem) nas interações estabelecidas durante o processo interventivo.

À medida que a pesquisadora teve contato com estruturas complexas, por vezes sobrepostas, entrelaçadas e irregulares, surgiram demandas de apreensão e entendimento sobre um esquema de trabalho de pesquisa mais aberto e flexível, para posteriormente se elaborar uma apresentação dos resultados e construções geradas por este fazer etnográfico. Assim, Geertz (2008, p. 20) afirma que “etnografia é como tentar ler (no sentido de ‘construir uma leitura de’) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos (...)”. A partir disso, fica perceptível que a tentativa de se apropriar e entender a cultura é o fazer da etnografia, a “descrição densa”, nomeada por Geertz (1926) ao fazer uso da expressão do filósofo Gilbert Ryle.

A professora Marli André (2012) discute a contribuição da etnografia para o estudo da prática escolar cotidiana e reconhece que é preciso atenção em relação à ética quando os especialistas solicitam relatórios claros, evidências e fontes das interpretações da pesquisa, escolhas e posicionamentos da pesquisadora. Faz-se necessário, então, ter cautela ao se pensar nas relações de poder que envolvem o trabalho etnográfico, uma vez que, de acordo com André (2012, p. 12), há discussões entre as possibilidades e vantagens desse processo colaborativo, assim como também sobre as parcerias entre pesquisadores e grupo pesquisado. Assim, tanto o processo quanto a geração dos dados levaram em consideração as histórias, os valores e as experiências prévias de cada indivíduo participante da pesquisa, “as quais por sua vez decorrem de suas experiências vividas – seu meio cultural, sua prática social, sua origem familiar e social, sua formação acadêmica” (ANDRÉ, 2012, p. 81).

É preciso lembrar que a jornada escolar é realizada por indivíduos em relação, produtores e produto de determinados encontros e simultaneamente de desencontros. Os sujeitos, quando entram na escola, não deixam do lado de fora aquele conjunto de fatores individuais e sociais que os distinguem como indivíduos dotados de vontade, sujeitos em um determinado tempo e lugar. Identificar essas características situadas e datadas é condição fundamental para se aproximar da “verdade” pedagógica (ANDRÉ, 2012, p. 77).

A identidade pessoal/social de cada indivíduo é um aspecto flexível, ao passo que pode mudar, ser ampliada ou transforma-se ao longo da vida em decorrência das experiências em todos os campos sociais em que esse indivíduo está inserido: pessoal, político, religioso e econômico. Essa flexibilidade é justamente o que faz a etnografia se destacar nas Ciências Sociais em relação à construção do conhecimento: “sua abertura ao mundo das interações sociais e culturais que unem o pesquisador às culturas e sociedades por ele investigadas”,

refletem Rocha e Eckert (2018); o inevitável entrosamento entre o cotidiano do grupo pesquisado e a própria vida da pesquisadora, essa última também vulnerável e exposta a transformações durante as interações.

A intervenção pedagógica deste trabalho prezou pela aproximação, colaboração e cooperação entre os interagentes no cenário específico do cotidiano de uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Niterói, Rio de Janeiro. Conforme já mencionado, as atividades implementadas foram planejadas com base na temática da Educação Ambiental, de forma a priorizar estruturas interacionais favoráveis aos protagonismos do discente e do docente, interligadas entre si no fazer pedagógico, permeadas por contribuições significativas tanto para a prática docente quanto para as vivências discentes. Pedro Garcez (2014) aponta que:

Nossas análises possibilitam a reflexão sobre (a) as ações dos participantes da fala-em-interação de sala de aula para fazerem “ser professor, aluno ou outras categorias”; (b) as relações entre tarefas pedagógicas e atividades pedagógicas; e (c) os modos como cada participante age para o alcance de objetivos educacionais, com destaque para o que age na capacidade de “professor”. (GARCEZ, 2014, p.283).

Diante dessas observações, cabe retomar ao fato de esta pesquisa qualitativa ter se amparado na Análise da Conversa Etnometodológica (ACE), um dos campos mais desenvolvidos e mais ricos da área, segundo Coulon (1995). A ACE, no que diz respeito à organização da sociedade, vem de encontro aos métodos de investigação mais tradicionais da sociologia. Seu estreitamento com aspectos da Etnometodologia avança no sentido da observação da linguagem constituída na vida em sociedade, nos processos de comunicação estabelecidos continuamente por meio de uma ordem social (COULON, 1995). Em se tratando da realidade da sala de aula, temos sujeitos ativos como coconstrutores das realidades nas atividades propostas que podem evidenciar mudanças de “um paradigma normativo para um paradigma interpretativo” (COULON, 1995, p. 10). Essas mudanças podem trazer novos olhares que, inclusive, atendam a um dos papéis da ciência, que é a construção de novos saberes, conforme ressalta Geertz (1926).

2.2 Procedimentos de análise: caracterização e tratamento dos dados orais

Como já explicitado anteriormente, a presente pesquisa fez uso e se amparou na abordagem metodológica da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE). Os dados da pesquisa foram gerados durante o processo investigação em relação à construção dos protagonismos docente e discente, especialmente no contexto da roda de conversa, suas características e especificidades como estrutura na sala de aula. A partir da gravação das rodas de conversa, geraram-se transcrições feitas com base no modelo Jefferson (1974). cujos trechos foram analisados em conjunto com a descrição dos modos de organização das interações estabelecidas no capítulo 4, *Análise de dados gerados*. Convém atentar ao fato de as transcrições terem sido cruciais no que diz respeito à formação do objeto de análise em questão, mas não com a pretensão de substituir as gravações, de forma que, havendo necessidade, deve-se retornar ao material gravado para acessar dados necessários.

Seguindo os pressupostos da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE), conforme Pomerantz e Fehr (1997), buscou-se aparato e suporte deste processo analítico para o desenvolvimento das análises dos dados gerados e pontos relevantes para a pesquisa. Os autores também destacam a caracterização das ações na sequência referente ao tipo de ação selecionada: “um conceito analítico básico para os analistas da conversa é uma ação. Ações são centrais para a forma que os participantes, eles próprios, produzem e entendem condutas” (POMERANTZ; FEHR, 1997, p. 72). As transcrições realizadas a partir das gravações das rodas de conversa foram subsídios para perceber estratégias interacionais, investigar a estrutura organizacional, identificar a presença de elementos importantes para a proposta de roda de conversa; além disso, é um recurso mais realista para representar o material de forma escrita, mas não feitas, conforme já apontado, com intuito de substituir os acontecimentos (PSATHAS; ANDERSON, 1990).

Os excertos destacados foram analisados minuciosamente por uma lente microanalítica, que observou as ações interacionais das pessoas que contribuíram para revelar aspectos importantes do contexto de fala-em-interação com o grupo envolvido na pesquisa realizada. Por meio dela, foi possível identificar e tomar conhecimento das ações não vocais durante a interação, como, por exemplo, gestos, aplausos, risos, postura corporal, direcionamento de olhares entre os participantes ao produzirem uma elocução, entre outros. Estas observações permitem que outros pesquisadores tenham acesso aos dados posteriormente, possam rever e reavaliar as análises, fazer apontamentos extras, discordar e propor outras conclusões, uma vez que nenhuma análise deve ser encarada como verdade incontestável.

O capítulo 3 trata do *Percurso da Pesquisa*, com aspectos do contexto da pesquisa, os referenciais regulamentares e o relato de campo do projeto de intervenção pedagógica deste trabalho com o grupo de primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Niterói.

3 PERCURSO DA PESQUISA

A pesquisa realizada foi influenciada por alguns pontos importantes tanto da nossa trajetória profissional quanto do ano letivo em que ocorreu. Atuar como professora nos grupos de referência da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental foi uma escolha em decorrência da convocação no concurso da Rede Municipal de Niterói, em 2013, e, desde então, busquei me aprofundar especialmente nos aspectos da transição entre esses dois segmentos da Educação Básica. A motivação desta pesquisa perpassa a importância dos impactos das mudanças entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental para os educandos, também no que diz respeito às adaptações, novos hábitos, novos aprendizados e novas construções, elementos inerentes aos protagonismos docente e discente nesse contexto transicional. A escolha deste tema deu-se por percebermos a necessidade entre os estudantes de refletir sobre a educação ambiental, uso consciente e reutilização dos materiais. Mesmo com as propagandas de incentivo à reciclagem, observou-se a urgência de se trazer esta temática para fins de também envolver educandos, suas famílias e a comunidade escolar.

Em 2022, ano em que ocorreu a pesquisa, retornamos ao convívio no espaço escolar, ainda com certas medidas restritivas e adaptações necessárias à segurança sanitária, após dois anos de distanciamento físico, aulas remotas e híbridas por conta da pandemia da COVID-19. Assim, lançamo-nos ao desafio de contribuir com o desenvolvimento infantil deste grupo de referência do primeiro ano do Ensino Fundamental, com crianças de 6 e 7 anos de idade, resgatando aspectos do processo de aprendizado do ciclo infantil, capacidades de âmbito cognitivo, motor, emocional e social ainda neste período pandêmico. As atividades da intervenção pedagógica foram planejadas de forma a contemplar os olhares a todos os agentes envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem neste contexto e realizadas no período entre setembro e outubro de 2022. O desenvolvimento de cada aula considerou a flexibilidade e a maleabilidade indispensáveis aos processos educativos, com o objetivo de promoção e fruição dos protagonismos discentes e docente, unindo pressupostos teóricos e metodológicos à prática cotidiana, com educandos deste grupo de referência.

3.1 Contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública da Rede Municipal de Niterói, na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Esta unidade escolar fica no distrito de Itaipu, bairro de classe média, situado a cerca de 20 km do centro da cidade e que surgiu depois da junção de partes das fazendas locais. Localiza-se na parte oceânica de Niterói, região que atrai turistas pelos seus centros culturais e históricos, além das belas praias. A escola atende a estudantes de toda região oceânica, predominantemente de classe média, e possui 60 funcionários entre equipe pedagógica, administrativa e de apoio. Em 2022, atendeu a aproximadamente 300 estudantes, com turmas de Educação Infantil, 1º ciclo do Ensino Fundamental (até 3º ano) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), perfazendo um total de 15 turmas: 7 no período matutino, 7 no vespertino e 1 multisseriada de Educação de Jovens e Adultos no período noturno¹.

O grupo de referência, composto por 18 estudantes de 6 e 7 anos matriculados no primeiro ano do Ensino Fundamental, era bastante falante e participativo de modo geral, envolvia-se com facilidade e interesse nas propostas trazidas. A maioria dos estudantes eram novos na escola, pois mais da metade do grupo era oriunda da rede particular de ensino e esteve na modalidade remota durante os anos letivos de 2020 e 2021; portanto, estudantes que quase não vivenciaram presencialmente a etapa escolar referente à Educação Infantil. Segundo dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica divulgados pelo Ministério da Educação em 2022, o percentual de crianças com dificuldade para ler e escrever passou de 15,5%, em 2019, para 33,8% no ano passado em razão da pandemia de covid-19. Isto posto, é cabível esclarecer que o trabalho pedagógico esteve igualmente voltado para a tentativa de suprir lacunas e demandas dessa situação emergencial de crise pandêmica, como, por exemplo, nos aspectos relativos à construção da rotina pedagógica, pertencimento ao ambiente escolar, partilha de espaços e objetos coletivos, como também o desenvolvimento das habilidades de escuta sensível e ativa de todos os interagentes.

A aulas da intervenção implementadas abordam o tema da reciclagem e da reutilização de materiais atrelada aos Referenciais Curriculares da Rede Pública Municipal de Educação de Niterói (2022), mais especificamente ao eixo temático “Estudo e Pesquisa, Ciências e

¹ A unidade escolar foi inaugurada em 22 de novembro 2019, em ocasião do aniversário de 446 anos da cidade de Niterói, e iniciou o funcionamento em 2020, tendo apenas 18 dias letivos de aulas presenciais naquele ano em virtude da pandemia da COVID -19.

Desenvolvimento Sustentável” a respeito da “valorização dos saberes científicos e suas relações com os outros saberes; articulados à responsabilidade socioambiental e ao desenvolvimento sustentável”. E, ainda, vinculadas às perspectivas da prévia do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar Vale Feliz e ao projeto anual do ano de 2022 desenvolvido de forma unificada por toda a escola, intitulado: *Democracia, Cidadania e Direitos Humanos: EU + VOCÊ = NÓS*. O projeto anual 2022 da unidade escolar foi dividido em três partes, sendo cada uma referente a um trimestre letivo. O primeiro trimestre, período compreendido entre 4 de fevereiro a 25 de maio, teve foco no *EU* e destaque para o desenvolvimento da autonomia, autoestima e autoconhecimento. No segundo trimestre letivo, até 21 de setembro, o foco esteve no *VOCÊ*, no desenvolvimento de temáticas relativas às responsabilidades individuais, já sendo abordada a questão ambiental nas conversas e dinâmicas em sala de aula. E, por fim, o terceiro trimestre, de 22 de setembro a 14 de dezembro, foi trabalhado o *NÓS* em consonância com a temática exposta, levantada e debatida no decorrer das aulas que fizeram parte da intervenção pedagógica deste trabalho, principalmente no que diz respeito à vida em sociedade e às posturas cidadãs, sendo enfatizados os benefícios da reciclagem, dentre eles: a preservação ambiental, o cuidado com recursos naturais, a redução de desastres ambientais, da poluição e da contaminação do solo. Feitas essas considerações, a seguir há menção aos referenciais regulamentares norteadores da proposta interventiva implementada.

3.2 Referenciais regulamentares da proposta interventiva

Este trabalho é norteado por documentos oficiais como, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que traz fundamentos pedagógicos e propostas de desenvolvimento das competências relativas à educação escolar brasileira. Dentre os pontos direcionados, vale ressaltar as práticas de oralidade no âmbito das aulas de Língua Portuguesa, componente curricular importante para a formação social e intelectual de cidadãos críticos e protagonistas na sociedade. A linguagem possibilita interação entre os sujeitos e a construção dos conhecimentos à medida que estes participam ativamente na significação, na ressignificação de falas e na produção de seus discursos durante o processo coletivo interacional. As práticas escolares devem abarcar as modalidades de natureza verbal e não verbal da linguagem, que se complementam na interlocução de distintas áreas do conhecimento.

Cabe ao planejamento propiciar situações didáticas em que a oralidade e a escrita estejam contempladas mutuamente como objetos de ensino e aprendizagem em manifestações de circunstâncias comunicativas distintas, conforme realizado nas atividades da intervenção pedagógica implementada. A linguagem verbal é guiada pelo diálogo, mas engloba recursos extralinguísticos como gestos, expressões faciais, prosódia, entonação e postura corporal, que integram a complexidade das situações enunciativas. Em se tratando do contexto da sala de aula em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, é fundamental pensar em atividades sob a ótica de uma metodologia de ensino articulada à perspectiva de linguagem como forma de interação que envolva compreensão e interpretação da realidade, lugar de interação humana e não mero instrumento de transmissão de informações, ainda mais por tratar-se de uma etapa importante ligada à alfabetização.

Goulart (2017) defende a alfabetização para além das letras, palavras e sons. Vê o discurso enquanto forma de constituição de sentidos e de seus modos de produção histórica e culturalmente construída na ação coletiva e individual dos sujeitos com outros sujeitos e com outros tempos-espacos (GOULART, 2017, p. 109). Temos, assim, o ensino da língua a favor da interação social e desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica sobre o mundo, numa abordagem contextualizada à adequação dos discursos às intenções interlocutivas. Nesta perspectiva discursiva da alfabetização, as implicações práticas perpassam pela criança aprender a ouvir e a entender o outro quando expõe suas ideias, ou seja, a linguagem utilizada nas interações sociais concretas a partir de diversos gêneros discursivos, dentro e fora dos muros da escola.

O estudo dessas práticas discursivas é primordial ao entendimento das interações e das diferentes linguagens, como objetos de ensino da disciplina de Língua Portuguesa, em seus cinco eixos organizadores. Já a língua é compreendida em sua característica bimodal e abarca em seu ensino tanto a escrita e o texto, como também a oralidade, uma vez que “[...] o centro das práticas de linguagem e, portanto, o centro da BNCC para Língua Portuguesa” (BRASIL, 2017, p. 63) não pode ser desconsiderado. A BNCC (BRASIL, 2017) enfatiza as práticas de linguagem permeadas pelo entendimento do uso, da valorização, dos interesses, das intenções, das escolhas semânticas e da consideração dos diversos contextos orais em que estão inseridas. Considera, também, que os estudantes chegam à escola já com a oralidade desenvolvida em outras esferas sociais, mas enfatiza a necessidade do ensino da dimensão oral no meio escolar, por meio do estudo característico da oralidade nesse contexto e para situações diferentes, além das variações linguísticas, compreensão e articulação de textos orais.

Em consonância com a BNCC (BRASIL, 2017), o ato comunicativo ocorre através do desenvolvimento da língua, e a comunicação se estabelece com e pela linguagem para fins de interação entre as pessoas. É importante mencionar que a BNCC (BRASIL, 2017) reconhece a necessidade de um olhar atento aos educandos na etapa da alfabetização, por se tratar da transição entre dois segmentos distintos. Portanto, são indispensáveis a continuidade e a integração dos processos de ensino e de aprendizagens iniciados na Educação Infantil, respeitando as especificidades de cada etapa e individualidade de cada criança também nesta etapa do Ensino Fundamental.

Cabe ressaltar que o período desta etapa de ensino da Educação Básica é a fase em que os estudantes passam por várias transformações ligadas a mudanças físicas, cognitivas, sociais, entre outras, dentro e fora do espaço escolar. Assim, há que se articular as experiências da Educação Infantil para a construção de novas relações no Ensino Fundamental, possibilidades, hipóteses e outras elaborações advindas de processos mais maduros e elaborados, sempre de forma ativa na construção de conhecimentos (BRASIL, 2017, p. 53-54). Diante dessas considerações, é cabível ressaltar que as diretrizes da BNCC (BRASIL, 2017) sugerem o acolhimento das experiências que o estudante traz consigo, resultantes de outros contatos, memórias, estímulos e vivências, na busca pela ampliação de compreensão de si mesmo e do mundo. Essa consideração está diretamente alinhada ao processo de construção de conhecimentos e aprimoramento das relações humanas, inclusive em relação à oralidade e outras habilidades importantes inerentes a esta etapa da escolaridade.

Em relação ao primeiro ano do Ensino Fundamental, cenário sob o qual este trabalho se desdobra, há que se enfatizar uma das habilidades descritas para este período escolar: “associar os temas dos textos lidos pelo professor ao conhecimento prévio ou conhecimento de mundo dos alunos”. Tal habilidade é de vital importância ao processo de aprendizagem, afirmam Kleiman e Moraes (1999), em relação à capacidade de relacionar, correlacionar, intervir, inferir e fazer ligações entre diversos conhecimentos, sejam eles já adquiridos previamente ou novos. É preciso reconhecer a potência do espaço escolar não apenas para interações, mas também de coconstruções entre todos os sujeitos, estudantes, professores e até outros funcionários, que convivem, dialogam, trocam informações e experiências que corroboram nas formações dos indivíduos.

Desse modo, torna-se indispensável encarar o aprendizado como algo único e individual, já que as pessoas são diferentes, possuem histórias distintas e vivências específicas às suas realidades. Oliveira (2010) aponta também que “[...] o conhecimento do professor não pode ser transferido para a cabeça do aluno; porque o aluno participa mais ou menos ativamente

(ou não participa) do processo de aprendizagem” (OLIVEIRA, 2010, p. 27). Em consonância com o processo democrático de construção de conhecimento, é preciso considerar que:

O aprender é resultado de uma série de fatores que se relacionam com o conhecimento prévio, as ações e coordenações do sujeito, aspectos afetivos e sociais. Contudo, esse processo acontece em um indivíduo específico, com características próprias, que o constituem enquanto sujeito psicológico e, portanto, carregado de subjetividade (SILVA, 2009, p. 230).

Face ao exposto, conclui-se que a alfabetização é a etapa que abarca pontos essenciais para todo o processo de aprendizagem ao longo da vida escolar dos indivíduos, desde conhecimentos linguísticos, gramaticais, práticas de leitura, escrita e oralidade. Até mesmo porque, para fins de dar continuidade ao processo da educação básica previsto na BNCC, as linguagens desenvolvidas no campo de experiências na Educação Infantil passam a ser objetos de conhecimento no Ensino Fundamental, reiterando o compromisso com a língua oral e escrita nos anos seguintes. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) para os anos iniciais do Ensino Fundamental trabalha com cinco eixos que não se separam na prática da sala de aula, são eles: oralidade, conhecimentos linguísticos e gramaticais, leitura, escrita e educação literária, a saber:

[...] no eixo Oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo Conhecimentos linguísticos e gramaticais, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades da língua e a aprendizagem de regras e processos gramaticais básicos; no eixo Leitura, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Escrita, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais; no eixo Educação literária, desenvolve-se a formação do aluno para conhecer e apreciar textos literários, orais e escritos, com textos e livros de crescente grau de literariedade (BRASIL, 2017, p. 67).

Para fins de estudo, a oralidade é o eixo que tem destaque neste trabalho e na BNCC (BRASIL, 2017) há um olhar sensível para as habilidades desenvolvidas nas situações comunicativas reais de interação e relevantes sob a concepção de oralidade, nas reflexões acerca das produções de textos orais, seus efeitos de sentido e compreensões. Com o intuito de abranger o eixo oralidade no espaço escolar, é imprescindível saber que existem formas diferentes de desenvolvê-lo e que vão além de simplesmente “saber falar”. Uma das habilidades direcionadas ao primeiro ano do Ensino Fundamental é a que diz respeito a “expressar-se, em situações de intercâmbio oral, com autoconfiança (sem medo de falar em público), para explorar

e apresentar informações, esclarecer dúvidas [...]” (BRASIL, 2017, p. 71). Portanto, há interesse no desenvolvimento de habilidades de escuta, captar intenções, compreender entonações e outros aspectos que envolvem e influenciam as interações.

Assim, os educandos estarão no processo de desenvolverem efetivamente suas práticas de linguagem, ao passo que “[...] aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais” (BRASIL, 2017, p. 89). As competências gerais da BNCC (BRASIL, 2017) foram pensadas para atender às necessidades reais de comunicação, por isso há destaque para a importância da leitura, do diálogo, raciocínio entre outros aspectos cruciais à formação integral dos indivíduos. Há três campos específicos da oralidade na BNCC (BRASIL, 2017): a vida cotidiana, a vida pública e as práticas de estudo e pesquisa, relacionados a três objetos de conhecimentos e sete habilidades. Posto isso, é relevante saber que, dentre as práticas de linguagem e objetos de conhecimento, há previsão de trabalho com a oralidade em todos os campos de atuação do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017, p. 94-97).

Para alcançar os objetivos inerentes à competência linguística no espaço escolar, conforme planejamento da intervenção pedagógica deste trabalho, utilizaram-se diferentes textos que modalizam o senso crítico dos estudantes, além de propiciar a interação entre textos e leitores na troca de informações e conhecimentos, que corroboraram para a coconstrução dos conhecimentos. De acordo com Elias e Koch (2006, p. 25), na “concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos locutores”.

As aulas que fazem parte da intervenção pedagógica desta pesquisa foram elaboradas também de forma a instigar a percepção dos educandos em relação às possibilidades comunicativas entre diferentes textos e situações, especificamente para o primeiro ano do Ensino Fundamental, com as experiências ricas da infância, com o aprendizado em relação a viver no coletivo, a socialização e comunicações interpessoais saudáveis e construtivas. Da mesma forma, também foram levados em conta aspectos entrelaçados com a aprendizagem da leitura, interpretação e produções escritas, com respeito à identidade de cada indivíduo, sua singularidade, bagagens histórica, cultural e social.

3.3 O projeto de intervenção – um relato de campo

A proposta interventiva foi composta por sete aulas, incluindo a culminância, realizada em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental. Consideraram-se habilidades das áreas de ensino de Linguagens e Ciências da Natureza referentes ao primeiro ciclo do Ensino Fundamental, nos momentos coletivos e de produções individuais, abarcando a temática da educação ambiental com foco na reciclagem e reutilização de materiais em consonância com o interesse e curiosidade dos próprios educandos. Durante as aulas propostas na intervenção, ocorreram algumas adaptações em decorrência de peculiaridades ao longo da implementação, conforme sinalizado no decorrer do relato de campo. Em relação à duração de cada uma, com exceção da quinta aula, atividade para ser realizada com a família, nenhuma ultrapassou o limite de 50 minutos, tendo em vista o tempo de concentração e envolvimento típico da faixa etária dos estudantes participantes.

A primeira aula da intervenção pedagógica foi o momento inicial da roda de conversa do grupo de referência. Essa atividade ocorreu no primeiro tempo de aula, logo após a chegada dos educandos à escola e durou aproximadamente 32 minutos, foi gravada com as devidas autorizações da direção escolar e responsáveis (APÊNDICE A) para análise de determinados trechos da transcrição (ANEXO II). Em relação ao espaço da sala de aula, as cadeiras foram organizadas em formato de círculo e, no centro dele, havia um caixote de madeira com diversos materiais recicláveis devidamente higienizados e vazios, como, por exemplo: caixa de sapato, potes de plástico, potinho de iogurte, tampinhas de plástico, copo de plástico, pote de sorvete com tampa, caixa de ovo, rolinho de papel higiênico, lata de leite com tampa, canudos, pote de amaciante de roupa com tampa e caixa de pizza.

Assim que os estudantes chegaram à sala de aula, manifestaram curiosidade, interesse e expectativa pela organização das cadeiras e os materiais no centro da roda. Como parte da rotina escolar, as crianças colocaram as mochilas no lugar reservado para tal, entregaram suas agendas escolares, canal de comunicação diária com as famílias, e espontaneamente escolheram seus respectivos lugares. Durante esse momento de chegada e acolhimento, estiveram à vontade para conversar e, inclusive, observar e fazer suposições sobre os materiais que já estavam disponíveis no centro da roda organizada, sem ainda manuseá-los. Após todos chegarem e se acomodarem, movimento que durou cerca de 15 minutos iniciais da aula, iniciamos a atividade

da roda de conversa chamando atenção de todos para os itens dispostos ao centro do círculo (FIGURA 1).

Figura 1 – Estudantes na primeira aula da intervenção pedagógica



Fonte: A autora, 2022.

Em seguida, foi lançado um desafio, proposta da atividade em questão: cada um deveria escolher um item e pensar em uma nova utilidade para ele, algo que poderiam fazer para prolongar o uso do objeto escolhido. Cada um escolhia o seu respectivo objeto e expunha suas ideias, com nossa mediação. A atividade foi orientada ao delegar os momentos de fala, até mesmo para garantir a participação de todos, mas as crianças estiveram, em boa parte do tempo, livres para intervir, inclusive entre as falas de outros colegas. Intervenções bruscas ocorreram apenas nas poucas situações em que o assunto não era condizente com a proposta. Apesar da questão do processo de letramento² não ser o foco desta intervenção, foi possível notar o desenvolvimento da oralidade das crianças nos momentos de roda de conversa como um recurso importante no processo de letramento neste contexto real de comunicação, especialmente nessa faixa etária, com ganhos significativos nas interações e comunicação entre os estudantes. Importante considerar que se expressar de forma coesa e coerente em público é um desafio, em especial para estudantes que tiveram parte da etapa da Educação Infantil comprometida em virtude do cenário pandêmico, como anteriormente já dito.

O planejamento desta primeira aula teve como objetivo possibilitar o envolvimento ativo de todas as crianças durante a atividade, consoante com a habilidade EF01LP23RS-1 prevista na BNCC, sobre relatar fatos de episódios cotidianos, ainda que com apoio de recursos e/ou do professor. Oportunizou-se aos estudantes momentos para expor ideias e compartilhar

² Segundo Street (2014 [1995]), “o letramento se relaciona tanto com o discurso oral quanto com práticas materiais específicos com as quais ele se entrelaça e se define” (STREET, 2014, p. 138). OSTERMANN, A. C.; PEROBELLI, R. *Novos Estudos do Letramento e Análise da Conversa: o Ajuste ao Interlocutor em Práticas de Letramento em Saúde*. REVISTA DA ANPOLL (ONLINE), v. 1, p. 142-157, 2019.

reflexões sobre a temática apresentada na aula e a proposta de atividade a partir dos materiais disponibilizados. Esses materiais são facilmente encontrados na rotina diária das crianças e foram escolhidos levando em consideração essa familiaridade e uso constantes. Além disso, esta primeira aula considerou promover a oralidade, a capacidade de ouvir e compreender os outros colegas com atenção, organizando uma escuta ativa em aula, de acordo com a habilidade EF12LP17PF02 da BNCC. Foi pensada, ainda, a habilidade EF01CI01, também prevista na BNCC, que trata da capacidade de comparar características de diferentes materiais presentes em objetos de uso cotidiano, discutindo sua origem, os modos como são descartados e como podem ser usados de forma mais consciente. Também foi trabalhada a habilidade EF03GE08, que consiste em relacionar a produção de lixo doméstico ou da escola aos problemas causados pelo consumo excessivo e construir propostas para o consumo consciente, considerando a ampliação de hábitos de redução, reuso e reciclagem/ descarte de materiais consumidos em casa, na escola e/ou no entorno.

A segunda aula da intervenção pedagógica ocorreu no mesmo dia da primeira aula, durou aproximadamente 50 minutos, e transcorreu com a mesma organização espacial da sala de aula, cadeiras organizadas em formato de círculo. Nesta aula, optamos por utilizar o gênero poema, levando em consideração os benefícios do uso dessa forma de texto especialmente nesta etapa de desenvolvimento da alfabetização, no que diz respeito ao incentivo da leitura e da escrita, o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade, além da ampliação da consciência fonológica, da percepção auditiva, da sonoridade e do ritmo dos versos. É válido considerar que este é um gênero familiar apreciado pelo grupo de referência; assim, utilizamos o poema *Sereia Filomena*, de Jorge Linhaça, mostrado a seguir, que aborda a temática da poluição, lixo e reciclagem.

SEREIA FILOMENA (Jorge Linhaça)

Num laguinho aqui pertinho	As meninas e meninos
A sereia Filomena	Também podem ajudar.
Acorda logo cedinho	
<u>Pra</u> ouvir os meus poemas.	Tem tanta garrafa pet
	E sacola de mercado
Filomena é bonita	Pneu usado e estepe
Gosta muito de cantar	Tudo isso ali jogado.
E por horas ela fica	
No espelho a se olhar.	O resto da bicharada
	O <u>calipau</u> vai limpando
Ela anda preocupada	É tanta tralha jogada
Com a tal poluição	Que já está assustando.
E junto com a bicharada	
Já montou um mutirão.	Se você quer ajudar
	A sereia e a bicharada
Ela e os peixinhos	É só lixo não jogar
<u>O seu lago</u> vão limpar	No lugar e hora errada.

Disponível: [A.SEREIA.FILOMENA \(recantodasletras.com.br\)](http://A.SEREIA.FILOMENA(recantodasletras.com.br)) Acesso em 07/08/2022

Retomamos algumas falas e aspectos da roda de conversa realizada na primeira aula, de forma que os estudantes relembassem as partilhas de ideias e discussões. Perguntamos aos educandos se eles lembravam dos materiais manipulados durante a outra atividade e fizemos alguns questionamentos como, por exemplo: “Onde será que eu encontrei aqueles materiais?”, “Para que servem ou serviram?”, “Vocês sabem que, quando pensamos em como utilizá-los de outra forma, nós estamos reutilizando ao invés de só jogar fora?”.

Em seguida, a estrutura do gênero textual poema foi trabalhada e lembrou-se que cada linha deste texto é chamada de verso, e que eles são dispostos em pequenos grupos, chamados de estrofes. Perguntou-se aos estudantes se eles lembravam o que era um poema e algumas das respostas registradas no caderno de campo da pesquisa neste momento foram:

“É uma coisa que alguém escreveu, tia.” (Miguel)
 “A gente já leu aquele poema da casa, né?” (Ana)
 (Fazendo menção a outra atividade com “A casa” de Vinicius de Moraes),
 “É um texto com poucas palavras”. (Laís)
 (Fonte: registro no caderno de campo da pesquisadora. Foi respeitada a linguagem da criança.)

Após isso, apresentamos o poema *Sereia Filomena*, explicando que este é um texto do Jorge Linhaça que traz informações importantes sobre a natureza. Nesta ocasião, uma das estudantes, a Manuela, ficou bastante animada e expôs ao grupo: “eu gosto muito de sereia, mas não conheço essa”.³ A partir desta colocação, o restante do grupo apresentou interesse e

³ Expressão registrada no caderno de campo da pesquisa.

curiosidade em relação a quem seria a “Filomena” e o poema. A seguir, cabem alguns registros de falas deste momento que foram registradas no caderno de campo da pesquisa:

“Tia, acho que esse poema tem uma aventura especial.” (Manuela),
 “É um nome diferente para ser de sereia.” (Lara),
 “Aposto que vai ser uma coisa difícil.” (Ana)
 (Fonte: registro no caderno de campo da pesquisadora. Foi respeitada a linguagem da criança.).

Com o texto impresso, a docente fez a leitura do poema em voz alta de forma pausada, dando ênfase às rimas que surgiam, deixando que eles explicassem a ocorrência delas. Algumas colocações das crianças em relação às rimas, registradas no caderno de campo da pesquisadora:

“É quando uma palavra combina com outra.” (Miguel),
 “O final é igual.” (João Gabriel),
 “Eu gosto de brincar de rima com meu irmão” (Yasmin),
 “A gente fala e parece.” (Lara).
 (Fonte: registro no caderno de campo da pesquisadora. Foi respeitada a linguagem da criança.).

Após a leitura coletiva do poema, fizemos uma interpretação oral a partir de perguntas como: “Quem é Filomena?”, “Com o que ela anda preocupada?”, “O que Filomena encontrou em seu lago?”, “O que é um mutirão?”, “Por que devemos jogar lixo no lugar certo?” e “Você vê muitas sujeiras nas ruas de seu bairro?”. A intenção foi desencadear reflexões acerca da reutilização de materiais vistos normalmente como imprestáveis, mas que ainda podem ser utilizados de outras formas antes de serem descartados definitivamente. A partir das perguntas e respostas das crianças, o grupo chegou à conclusão que, de fato, produzimos uma grande quantidade de lixo diariamente e, se não pensarmos em estratégias para minimizar essa situação, o meio ambiente e os seres vivos, incluindo o ser humano, serão muito prejudicados. Incentivamos, assim, as crianças a se expressarem livremente neste momento. Após isso, indagamos se tinham percebido ou não a presença de rimas no poema *Sereia Filomena*. A pergunta agitou os estudantes, e decidimos reler mais uma vez o texto para que observássemos juntos as palavras; quase que imediatamente e de forma coletiva, identificaram as rimas no texto lido. Foi um momento lúdico e produtivo, em que as crianças puderam descobrir as palavras e identificar o assunto abordado. Algumas falas registradas neste momento:

“Também estou preocupada igual a sereia.” (Manuela),
 “Eu gosto dos bichos terem ajudado.” (Lara),
 “é muito lixo mesmo” (Davi).

(Fonte: registro no caderno de campo da pesquisadora. Foi respeitada a linguagem da criança.)

A partir das falas e colocações dos estudantes, foi possível observar a sua capacidade de perceberem que as preocupações de Filomena eram como as nossas, uma vez que a quantidade de lixo é muito grande e este é um problema que deve ser entendido por toda sociedade. Algumas crianças já demonstravam saber o impacto positivo de atitudes simples, como, por exemplo, o ato de separar o lixo no auxílio do processo de reciclagem e que reutilizar é uma atitude criativa para inovar em muitas coisas. Algumas falas a seguir:

“o lixo pode servir para muita coisa” (Valdesir David),

“a gente tem que gastar menos, né, para ter menos lixo” (Lis).

(Fonte: registro no caderno de campo da pesquisadora. Foi respeitada a linguagem da criança.).

Em seguida, foi apresentado ao grupo o conceito dos 5Rs da sustentabilidade⁴ proposto pela ativista Bea Johnson como forma de levar as crianças à reflexão sobre seus hábitos de consumo, bem como sobre a maneira como cada um utiliza os recursos oferecidos pela natureza, inclusive a água. Foram enfatizadas as ações de reciclagem e reutilização; cabe lembrar que a roda de conversa foi uma tentativa de demonstrar possibilidades práticas de como reciclar e reutilizar no dia a dia. Como desfecho desta aula, houve a proposta de confeccionarmos um cartaz coletivo. Assim, cada criança pôde escolher como participaria desta parte, com ilustrações ou reescrevendo o poema, de forma autônoma ou com auxílio de um texto para cópia, atendendo à etapa em que cada criança se encontrava em relação ao seu processo de desenvolvimento da escrita (FIGURA 2).

⁴ A política dos 5Rs da sustentabilidade (repensar, recusar, reduzir, reutilizar e reciclar) foi idealizada pela ativista Bea Johnson e popularizada por meio do seu livro *Zero Waste Home*. A política dos 5Rs tem sido adotada por diversas empresas e já tem gerado benefícios.

Esta segunda aula foi planejada com o intuito de desenvolver a capacidade das crianças relacionarem assuntos e temáticas, textos, histórias e informações com outras leituras, conforme orienta a habilidade EF12LP09RS2-3 da BNCC. Na sequência, foi importante considerar o desenvolvimento e o gosto pela leitura previsto em EF12LP02PF01, trazer o conhecimento do gênero textual poema e suas características estruturais, adaptadas à faixa etária e etapa de desenvolvimento dos estudantes deste grupo de referência específico. Dessa forma, também observamos outra demanda em consonância com o desenvolvimento da habilidade EF12LP18, que trata do incentivo à apreciação de poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição. Também considerou-se a habilidade EF12LP17RS2-2, que versa sobre a capacidade de identificar o tema do texto, ambas elencadas pela BNCC. E, por fim, a construção do cartaz coletivo que atende à habilidade EF12LP03 da BNCC, que traz a proposta de cópia de textos breves, mantendo suas características relativas à distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação.

A terceira aula da intervenção pedagógica incluiu a participação dos garis da CLIN responsáveis pela coleta seletiva da escola. Assim, o planejamento demandou que, na semana anterior, a docente conversasse com os profissionais da coleta para explicar a proposta, saber se aceitariam compartilhar um pouco sobre a rotina dos seus trabalhos e se as crianças poderiam observar o momento de retirada do material reciclável da EcoBag da própria escola pelo projeto da ReciCLIN ⁵. A saber, os profissionais demonstraram surpresa em relação ao pedido, mas prontamente aceitaram, conforme foi registrado no caderno de campo da pesquisa, o relato feito pelo gari logo após nossa solicitação: “a gente entra e sai das escolas e não fala com criança”. É válido esclarecer que explicamos brevemente sobre o trabalho desenvolvido com o grupo de referência sobre reciclar, reduzir, reutilizar, repensar e reduzir, em que os discentes realizavam atividades e vinham refletindo sobre ações responsáveis em relação ao meio ambiente e à vida de todos.

Esta terceira aula foi realizada no momento compatível com a chegada dos garis da CLIN à escola, em uma parte externa, com duração de aproximadamente 15 minutos. Ainda em sala, instigamos: “Vocês lembram para que serve a bolsa grande que fica lá perto do refeitório

⁵ O “ReciCLIN” é um outro projeto de Educação Ambiental da Companhia de Limpeza de Niterói (CLIN) que através da Coordenação de Educação Ambiental – CEA compreende o respeito e responsabilidade ao meio ambiente, com base na relação consciente de consumo e descarte. A Ecobag é um bolsão montado pela Companhia de Limpeza de Niterói (CLIN) na unidade escolar onde são jogados os resíduos secos destinados a coleta seletiva do projeto Reciclin. Disponível em: [Projeto de Educação Ambiental – Companhia Municipal de Limpeza Urbana de Niterói \(clin.rj.gov.br\)](http://projeto.de.educacao.ambiental-companhia.municipal.de.limpeza.urbana.de.niteroi.clin.rj.gov.br). Acesso em: 07 set. 2023.

[a EcoBag]?””. Algumas crianças lembraram superficialmente sobre o projeto e chegaram a mencionar que lá não podia jogar qualquer tipo de lixo. Relembramos para os estudantes que a EcoBag faz parte do projeto da Reciclin⁶ da CLIN⁷ de coleta seletiva, em que podemos separar alguns materiais secos como copos plásticos, papelão e papel. Especificamos que atitudes de separar o lixo da escola ou de casa são muito importantes para a reciclagem. Contamos que, quando representantes da CLIN – que é a empresa que recolhe o lixo da nossa cidade – veio à escola fazer a capacitação com os servidores, propuseram marcar um dia para apresentar a oficina de artesanatos que eles desenvolvem a partir do que as pessoas descartam. Comentamos, por exemplo, que é possível até fazer uma poltrona utilizando garrafa pet de refrigerantes, os estudantes ficaram bastante curiosos e encantados com a informação.

Em seguida, ficaram cientes de que conheceríamos os garis da CLIN que recolhem os resíduos e materiais da EcoBag da nossa escola: os educandos receberam a notícia com entusiasmo e antecipamos que conversaríamos um pouco com eles, descobriríamos e aprenderíamos coisas novas. Conforme combinado com os profissionais, conduzimos a turma à quadra da escola, em um momento de brincadeira livre, para aguardá-los. As crianças, muito animadas com a chegada dos garis da CLIN à escola, assim que perceberam a abertura do portão lateral (por onde saem os resíduos), foram correndo para próximo da EcoBAG montada na escola (FIGURA 4).

⁶ O Reciclin é um projeto que possui grande visibilidade na cidade de Niterói e a coleta seletiva proposta por ele acontece em diversas escolas do município.

⁷ Companhia de Limpeza Urbana de Niterói.

Figura 4 – Estudantes na terceira aula da intervenção pedagógica



Legenda: Garis responsáveis pela coleta seletiva retirando os resíduos secos da ECOBAG instalada na escola. Professora em suas intervenções sobre a coleta seletiva.
Fonte: A autora, 2022.

Demos as boas-vindas e orientamos que os estudantes cumprimentassem os dois garis da CLIN, que prontamente se apresentaram, citados aqui como Gabriel e Daniel.⁸ Na ocasião, relembramos sobre as outras aulas da intervenção em que estudamos sobre o descarte correto do lixo – reutilizar, reciclar, reduzir – e expusemos nosso agradecimento em conhecê-los e a possibilidade de participarmos do momento de coleta seletiva, tal como saber mais sobre este trabalho tão importante realizado por eles. Assim, o Gabriel iniciou sua explicação, dizendo que o projeto é antigo na cidade e já acontece há mais de 19 anos, devidamente registrada no caderno de campo da pesquisadora. E continuou: “a gente passa em várias escolas recolhendo a ‘bag’, leva tudo para galpão da reciclagem e lá tem outras pessoas que fazem o trabalho.”⁹ Lembrou ainda que é importante separar esses resíduos secos, que podem até ser usados para diminuir a conta de luz das casas, e explicou: “aí as pessoas levam lá, pesam todo o material e converte em desconto na conta. Tem pessoas que trabalham em cooperativas, que separam esses materiais”.¹⁰ Interrompemos para explicar que, naquele momento, exatamente esta questão estava sendo nosso objeto de estudo em aulas e aprendemos sobre a importância de cada um fazer a sua parte para um bem maior, que é cuidar do meio ambiente. Cabe dizer que, durante

⁸ Os nomes foram alterados para resguardar a identidade dos profissionais.

⁹ Foi respeitada a fala do Gabriel.

¹⁰ Id. nota anterior.

todo o momento, o Daniel permaneceu em silêncio atento ao comportamento das crianças e a tudo que estava acontecendo.

Na sequência da aula, o Gabriel também destacou aos estudantes que o seu caminhão de coleta seletiva é diferente do caminhão de lixo comum, porque eles só estão autorizados a recolher materiais secos, que são levados para sede da empresa de coleta de resíduos e cooperativas; mencionou também que há, no Morro do Céu (a maior comunidade do município de Niterói), uma cooperativa que separa papel branco do papelão para ser reciclado, por exemplo. É interessante contar que as crianças permaneceram atentas a cada fala e nova informação do Gabriel.

Nesse momento, o Gabriel, que falava enquanto ia retirando os materiais da nossa EcoBag, mostrou um pedaço de madeira colocado dentro da EcoBag por engano e relatou: “a gente leva papel, plástico e papelão, isso aqui [mostrou a madeira] não podemos levar”. E complementou: “a gente vem toda semana porque nas escolas tem muito resíduo seco, aí diminui o trabalho dos colegas (fazendo referência à coleta de outros resíduos que acontece três vezes na semana por outros garis da CLIN)”. As crianças observaram enquanto o Gabriel e o Daniel finalizavam a retirada dos materiais da EcoBag. Agradecemos mais uma vez a atenção, desejamos bom trabalho aos dois. Os estudantes também agradeceram e o estudante Miguel animou os colegas com sua colocação: “Palmas para eles”. Todos aplaudiram e, assim, nos despedimos e retornamos para a sala de aula conversando sobre a experiência vivenciada por todos nós. Apesar de ter sido um momento curto, aproximadamente 15 minutos, acreditamos que foi interessante proporcionar tais reflexões para além do ato de colocar papel, plástico e papelão na EcoBag, como acontece diariamente na escola. Os estudantes nunca tinham visto quem esvaziava e nem presenciado o momento do recolhimento de resíduos, tampouco sabiam o destino do material recolhido e/ou utilidade posterior.

Dessa forma, a vivência proposta na terceira aula foi crucial para que os educandos pudessem, de forma prática e lúdica, mais uma vez, comparar características de diferentes materiais presentes em objetos de uso cotidiano, discutir sua origem, os modos como são descartados e como podem ser usados de forma mais consciente, conforme a habilidade EF01CI01 da BNCC. E, assim, em consonância com a habilidade EF01CI01RS-6, compreender a importância de evitar o desperdício de materiais, por meio da troca de informações e construção coletiva na interação com os profissionais da CLIN. Esta aula ainda oportunizou aos discentes desenvolverem a habilidade EF12LP09RS2-3, sobre relacionar textos, histórias e informações com outras leituras, e a EF12LP17PF02, que trata de compreender a importância de ouvir com atenção, organizando uma escuta ativa aos enunciados trabalhados em aula. Essa

parte da sequência pedagógica foi especial para todos os envolvidos nela. Cabe atentar que, além de todos os aspectos já mencionados, há que se considerar a valorização do trabalho realizado semanalmente pelos responsáveis da coleta seletiva, de forma que os estudantes permaneceram impactados durante toda a semana, relembrando aprendizados e comentando sobre o que tinham vivenciado.

A quarta aula da intervenção pedagógica foi adaptada de acordo com uma especificidade do contexto escolar entre os meses de setembro e outubro, explicada a seguir,¹¹ e ocorreu no dia subsequente à terceira aula. O ano de 2022 na rede municipal de Niterói foi marcado também por diversos episódios de paralisações e greves nas escolas. Assim, no dia previsto para implementação da quarta aula desta intervenção pedagógica, ocorreu também o indicativo de greve em virtude do movimento reivindicatório dos profissionais da rede municipal, que iniciaria no dia seguinte a este em questão. Desta forma, o planejamento, que abarcava a leitura do livro *Greve das princesas*, de Thais Linhares, desencadeou discussões interligadas tanto à temática da reciclagem quanto ao movimento de greve mencionado anteriormente, conforme relato a seguir.

Nosso planejamento priorizava, logo na primeira aula do dia, a leitura de *Greve das princesas*, de Thais Linhares, uma história de princesas que se unem para reivindicar seus direitos, para que os estudantes compreendessem o movimento de greve como um direito constitucional e que, por meio dele, seria possível ser ouvido e, por vezes, atendido naquilo que é necessário como melhoria de condições. Além disso, o livro escolhido permitiria trabalhar com diversos temas, como padrões de beleza, diversidade, empoderamento feminino, profissões, liberdade, empatia, sororidade, entre outras. Ainda em tempo: no decorrer da narrativa, as princesas fazem uma lista de demandas importantes e, dentre elas estão, por exemplo, o direito de ter uma ocupação, já que ser princesa não é profissão.

Durante a leitura da história, as crianças demonstraram interesse e atenção. Após a contação, puderam manusear o livro e folhear, revisitando os acontecimentos da história, enquanto falávamos sobre o enredo e destacávamos alguns pontos da obra de Thais Linhares. Explicamos que, assim como as princesas fizeram a lista de coisas que queriam e eram importantes para todas elas, na escola os profissionais também ficariam em greve, que havia igualmente uma lista de reivindicações que influenciavam na rotina da própria escola. Nessa perspectiva, cabe destacar alguns dos registros do caderno de pesquisa:

“essas princesas queriam muita coisa, né, tia?” (Lis),

¹¹ Vale ressaltar que as algumas demandas, ideias e sugestão aplicada surgiram das próprias crianças amparadas nas experiências das aulas realizadas anteriormente.

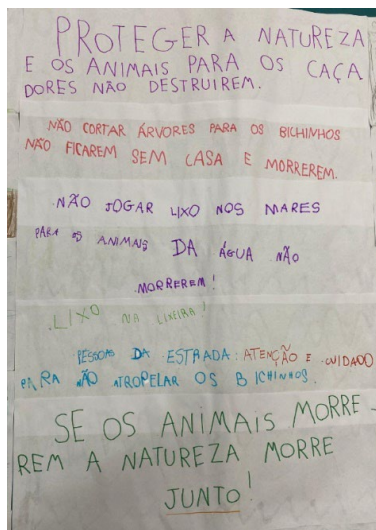
“quero ser uma princesa professora.”, (Manuela).
(Fonte: registro no caderno de campo da pesquisadora.
Foi respeitada a linguagem da criança.)

É interessante mencionar que a Ana antecipou ao grupo parte do planejamento previsto para este momento da intervenção pedagógica, ao expor ao grupo a seguinte ideia; “gente, e se a gente fizesse a greve da natureza?”. Ela continuou explicando que podíamos pensar no que a natureza queria, “igual diminuir o lixo como aquela outra aula”. E, na sequência, Miguel contou para a turma: “tia, sabe que minha mãe ia jogar um vidro fora e dei ideia para fazer um enfeite?”. Algumas falas remeteram às atividades e discussões realizadas anteriormente em outras aulas da intervenção pedagógica. Assim, em acordo com o grupo, demos início à construção do trabalho intitulado por eles mesmos de *Greve da Natureza*, conforme sugestionado pela colega Ana. Nesse instante, Manuela comentou: “a natureza pode pedir para jogar o lixo no lugar certo, igual a Sereia Filomena”, novamente fazendo menção a outro momento implementado na intervenção.

Vale ressaltar que já era prevista a construção de um cartaz coletivo com textos e desenhos das próprias crianças. Iniciamos a construção do cartaz organizando as ideias para as reivindicações da natureza. Ao passo que as crianças expunham as suas ideias, foram sendo escritas no quadro da sala de aula, como, por exemplo: “Proteger a natureza e os animais para os caçadores não destruïrem. Não cortar árvores para os bichinhos não fiquem sem casa e morrerem. Não jogar lixo nos mares para os animais da água não morrerem! Lixo na lixeira! Pessoas da estrada: atenção e cuidado para não atropelar os bichinhos. Se os animais morrerem, a natureza morre junto!” (FIGURA 5).

Figura 5 – Registro do cartaz coletivo

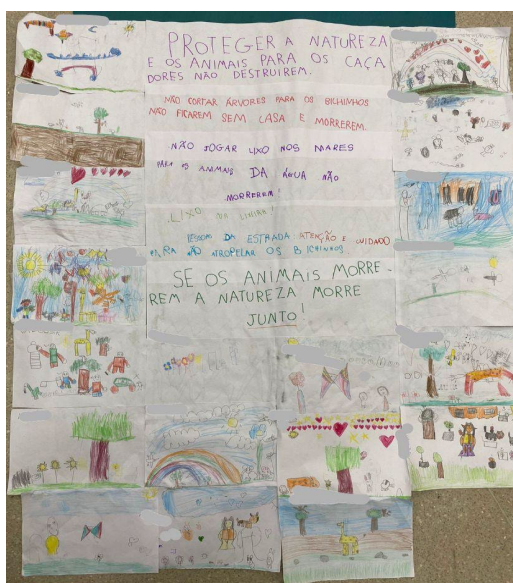
Greve da Natureza confeccionado
na quarta aula



Fonte: A autora, 2022.

A partir dos textos escritos no quadro, algumas crianças escolheram fazer a cópia das reivindicações no cartaz coletivo, enquanto outras produziam desenhos para ilustrar as reivindicações do cartaz coletivo. Ao concluirmos o trabalho, com textos e desenhos, parabenizamos todos pela atitude de pensar sobre ações de cuidado e proteção da natureza e meio ambiente (FIGURA 6).

Figura 6 – Registro do cartaz coletivo *Greve da Natureza* confeccionado na quarta aula



Fonte: A autora, 2022.

Antes de escolhermos um lugar no corredor da escola para a exposição do cartaz coletivo, foram compartilhadas com os estudantes duas informações interessantes sobre a nossa escola, e que ajudam a natureza ao poupar água e energia elétrica: a captação de água da chuva e as placas solares. Explicamos para eles que a escola possui um reservatório que guarda água da chuva para ser usada em todos os vasos sanitários. E que a água quente dos chuveiros da escola é aquecida por energia solar, já que ali também há placas solares instaladas para a captação de energia (FIGURA 7). Finalizamos esse momento contando que os engenheiros responsáveis pela obra da escola pensaram nessas medidas visando às ações que impactam o meio ambiente e a vida de todos, como o uso da água da chuva e da energia solar, mas que em casa, de formas mais simples, também é possível, por exemplo, fazer uso da água da chuva.

Figura 7 - Placas solares e *boilers* instalados na escola



Fonte: arquivo da unidade escolar.

No decorrer da quarta aula da intervenção pedagógica foi possível verificar a capacidade dos estudantes em perceberem ligações entre o que já havia sido trabalhado em outros momentos desta mesma intervenção pedagógica, mas também utilizar elementos da aula para entender o momento específico do cenário da escola, conforme exposto anteriormente, o movimento de greve dos servidores municipais. Esta aula também enfatizou o cuidado com a natureza, o descarte correto do lixo, os impactos da reciclagem e reutilização na natureza, a partir da proposta de uma obra literária. A proposição de uma lista de reivindicações para a natureza, antecipada por uma das estudantes, amparou-se na habilidade EF01LP25PF01 da BNCC, em relação a produzir coletivamente textos, observando a forma de composição,

atentando à sequência lógica de ideias. Também ao produzirmos um cartaz coletivo de conscientização, intitulado pelas próprias crianças como *Greve da natureza*, há o alinhamento à habilidade EF12LP12, que trata sobre escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, *slogans*, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema /assunto/finalidade do texto.

A quinta aula da intervenção ocorreu logo após a greve, que durou uma semana. Foi realizada no espaço da própria sala de aula, nos cinquenta minutos iniciais da rotina escolar, aproximadamente. Iniciou com uma conversa resgatando aspectos das outras aulas realizadas na intervenção pedagógica. Lembramos aspectos da primeira roda de conversa e das ideias compartilhadas, as preocupações da *Sereia Filomena* no poema de Jorge Linhaça, da conversa com os garis da CLIN responsáveis pela coleta seletiva da escola, além da confecção do cartaz coletivo *Greve da Natureza*, produzido a partir da leitura do livro *Greve das Princesas* da Thaís Linhares. Aproveitamos a oportunidade para reforçar os conceitos de 5Rs (repensar, recusar, reduzir, reutilizar e reciclar) já estudados anteriormente, com objetivo de fazer com que as crianças refletissem mais uma vez sobre o que podemos fazer no nosso dia a dia para contribuir com um mundo menos poluído pelo lixo e sustentável. Enfatizamos ações para reutilizar e reciclar, lembrando ideias e opiniões que eles mesmos já tinham expressado em outros momentos. Lembramos as falas do gari da CLIN sobre os caminhões de lixo comum e os que recolhem apenas materiais recicláveis, e frisamos o fato desses resíduos terem locais específicos para serem direcionados. Em seguida, conversamos sobre para onde ia o lixo, onde os caminhões de lixo vão depois que recolhiam os resíduos; as crianças ficaram agitadas com os questionamentos e, dentre as falas registradas no caderno de campo da pesquisadora, cabe ressaltar uma informação compartilhada pelo Emanuel: “É pro lixão, lá em São Gonçalo, perto da casa do meu primo tem um”.¹²

A partir do exposto por Emanuel, explicamos aos estudantes que nossa aula seria na sala de leitura, onde assistiríamos ao vídeo da série *Pergunte aos StoryBots* – Temporada 3, episódio 4, disponível na Netflix, que trata justamente da temática da reciclagem e, assim, aprenderíamos sobre o caminho que o lixo percorre a partir do momento em que sai das nossas casas ou escola. Deslocamo-nos até a sala de leitura, onde há uma *smart tv* conectada à internet da própria escola e que fica disponível para uso com as crianças, já devidamente reservada para esse fim

¹² Referindo-se ao Lixão de Itaóca, localizado no município de São Gonçalo, vizinho da cidade de Niterói.

(FIGURA 8). A escolha desse vídeo em específico considerou sua ludicidade na forma como trata da temática, com objetivo de fazer com que os discentes alinhassem o assunto tratado nele com outros materiais já trabalhados anteriormente nas outras aulas da intervenção pedagógica.

Figura 8 – Estudantes na quinta aula da intervenção pedagógica



Fonte: A autora, 2022.

Acompanhamos os estudantes durante todo o episódio, fazendo poucas intervenções, quando necessário; alguma distração ou comportamento que comprometesse a concentração do grupo, bem como nos momentos em que apareceram a fábrica de reciclagem e o lixão para chamar atenção dos educandos. Em alguns momentos pontuais, ocorreram episódios de risos e conversas paralelas, que não prejudicaram o andamento da atividade. Após o final do vídeo, ali mesmo na sala de leitura, pedimos que organizassem as cadeiras em formato de círculo, e iniciamos a segunda roda de conversa da intervenção pedagógica. Cabe ressaltar que esse momento, tal como a roda de conversa da primeira aula, também foi devidamente gravado com autorização e transcrito (ANEXO III) para posterior análise no capítulo pertinente a isso.

Tal como ocorreu na primeira roda de conversa, nesta segunda todos também estiveram livres para participar de forma espontânea, se posicionar e falar sobre o vídeo e a temática abordada nele e, até mesmo, relacioná-los a outras atividades, hábitos e aprendizados, dentro e fora da escola. Foi um momento de reflexões em que todos participaram, alguns de forma ativa e outros apenas com atenção e escuta sensível no decorrer da atividade. É pertinente dizer que tanto a organização das cadeiras como a vivência prévia (a primeira roda de conversa) oportunizaram a troca de experiências entre todos. Até mesmo nos momentos de falas sobrepostas, devidamente identificadas na transcrição da roda de conversa, nenhum estudante ficou isolado ou deixou de participar, mesmo tendo sido uma roda de conversa mais rápida

(aproximadamente 7 minutos) se comparada com a outra realizada na primeira aula da intervenção pedagógica. cremos que o espaço escolhido para a realização deste momento, a sala de leitura, não favoreceu a devida concentração com a proposta da roda de conversa conforme planejado. Assim, ao identificar a agitação e pouca concentração das crianças, optamos por finalizar a roda de conversa e encerrar a sua gravação. A saber, esse espaço é chamado de “sala de leitura”, mas também utilizado para outros fins, como sala de vídeo e para o desenvolvimento de atividades artísticas, por exemplo.

Após a interrupção da atividade e finalização da gravação, direcionamos as crianças para a sala de aula. Chegando lá, foi proposto que fizessem desenhos referentes à parte que mais gostaram do vídeo ou de outra atividade da intervenção pedagógica realizada até então (ANEXO IV). Esse grupo de referência aprecia atividades que envolvem desenhar e pintar, por isso, vale ressaltar que espontaneamente eles se organizam e sentam juntos, compartilham materiais entre si, como hidrocores, canetinhas coloridas e lápis de cor. Dentre as produções realizadas, separamos três imagens feitas pelos educandos após assistirem ao episódio 4 da 3ª temporada da série *Pergunte aos StoryBots*: “Por que as pessoas têm que reciclar?”, com as devidas legendas descritas por eles mesmos. É válido observar que, de fato, alguns optaram por ilustrar aspectos referentes às vivências de outras aulas da intervenção pedagógica (DESENHO 3).

Desenho 1 – Ilustração do vídeo



Legenda: “São os StoryBots na missão da reciclagem”.
(Foi respeitada a linguagem da criança).

Fonte: A autora, 2022.

Desenho 2 – Ilustração do vídeo



Legenda: “Fiz a fábrica da reciclagem bem colorida porque ela é especial para mundo todo”. (Foi respeitada a linguagem da criança).

Fonte: A autora, 2022.

Desenho 3 – Ilustração do vídeo



Legenda: “Desenhei a caixa de ovo que pode reciclar e fazer coisas novas.”
(Foi respeitada a linguagem da criança).

Fonte: A autora, 2022.

Com efeito, o início da quinta aula foi pensado com o intuito de reforçar a habilidade EF12LP09RS2-3 sobre relacionar textos, histórias e informações com outras leituras à medida que lembravam de sentimentos e apreensões de cada aula vivenciada anteriormente. Já a escolha do vídeo desta aula deu-se com objetivo de fazer com que os estudantes alinhassem o assunto tratado nele a outros materiais já trabalhados anteriormente, como o poema e a dinâmica com os garis responsáveis pela coleta seletiva da escola. Além de enfatizar a importância de ouvir com atenção, organizando uma escuta ativa aos enunciados trabalhados em aula, conforme a habilidade EF12LP17PF02. Na roda de conversa, com resgate dos aspectos assistidos no vídeo e outros conhecimentos construídos anteriormente, as crianças puderam relatar fatos de episódios cotidianos, ainda que com apoio de recursos e/ou do professor, habilidade EF01LP23RS-1 prevista na BNCC.

A sexta aula da intervenção pedagógica ocorreu no mesmo dia da quinta aula e consistiu em uma atividade de entrevista (APÊNDICE B) a ser realizada com alguém da família das crianças. É interessante esclarecer que esta entrevista atendeu ao dever de casa, que é enviado

semanalmente, e foi elaborado como estratégia para relacionar o planejamento pedagógico da aula da intervenção com algo a ser construído junto com os responsáveis das crianças. A atividade também foi pensada com o objetivo de resgatar conhecimentos e experiências dos próprios educandos, além de propiciar contato e a participação da família para contribuir nas reflexões e no processo de construção e reflexão da criança, por meio dos diálogos que surgiriam no decorrer da entrevista realizada.

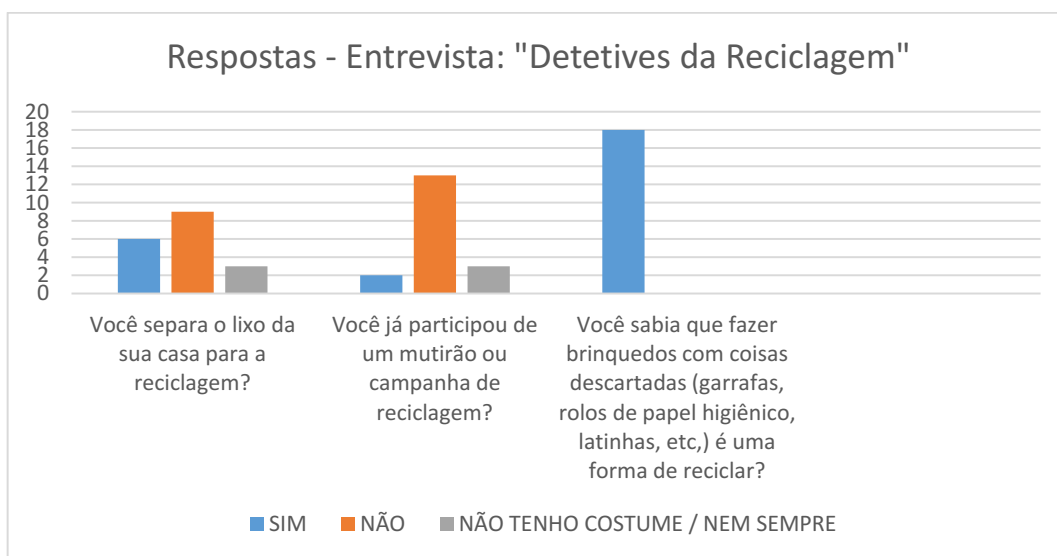
A fim de conhecer melhor a relação das famílias com a temática que permeou a intervenção pedagógica, elaboramos perguntas de forma a sondar e coletar informações específicas de cada família. Dessa forma, foi possível saber mais sobre a consciência da família em relação a reutilizar, o descarte correto do lixo e sua separação, além do envolvimento em projetos e mutirões que acontecem na própria cidade em que residem. Essa estratégia foi uma tentativa de que um tema tão relevante para a vida de todos não se esgotasse apenas no contexto das aulas da intervenção, mas que houvesse possibilidade de extrapolar o contexto escolar e impactar diretamente não só a vida, mas também a rotina da família e, quem sabe, até hábitos e posturas de toda a comunidade escolar. Assim, com o material já fotocopiado, fizemos a leitura em voz alta para as crianças e explicamos cada uma das perguntas, além de orientarmos sobre o dia a ser devolvido e que as respostas poderiam ser escritas por eles mesmos, com auxílio de um adulto, ou pelo próprio entrevistado.

Já esgotado o prazo de devolução, com as respostas de 18 entrevistas (ANEXO V) em mãos, foi possível analisar as respostas e coletar algumas informações importantes a serem conversadas com a turma. Dentre as entrevistas devolvidas, pode-se observar (GRÁFICO 1) que, dentre os entrevistados escolhidos tivemos: onze (11) crianças entrevistaram a mãe, três (3) crianças entrevistaram o pai, duas (2) crianças entrevistaram a avó (materna) e duas (2) entrevistaram outro familiar. No que diz respeito à primeira pergunta da entrevista, que questiona “O que é reciclagem?”, dentre as dezoito (18) respostas recebidas, doze (12) delas mencionaram que reciclagem seria aproveitar algo que jogaríamos fora, reaproveitar materiais descartados que iriam para o lixo; três (3) delas explicaram que reciclagem é o processo no qual os materiais que seriam jogados no lixo se transformariam em novos objetos ou em outra coisa; duas (2) delas comentam que reciclagem é a separação correta do lixo envolvendo papel, metal, vidro, plástico, ressaltando que uma dessas respostas que menciona “com a reciclagem também pode gerar algum fim lucrativo” e, por fim, uma (1) das respostas aparece apenas a lista de materiais “lata garrafa papelão”. Gostaria de enfatizar a resposta que cita a questão da reciclagem como possibilidade lucrativa: ao conversar com a criança sobre a resposta, soube que ela contou em casa sobre o depoimento do Gabriel ao falar que a coleta seletiva pode gerar

economias como, por exemplo, desconto na conta de energia elétrica ou também ser uma forma de trabalho em uma das cooperativas que separam o lixo.

Em relação à segunda pergunta, acerca da separação de lixo da casa para a reciclagem, como pode ser visto no gráfico a seguir, seis (6) respostas indicam a separação de lixo, nove (9) mencionam não separar, enquanto três (3) explicam que não têm costume ou nem sempre fazem a separação. Já em relação à terceira pergunta, sobre a participação do entrevistado em algum mutirão ou campanha de reciclagem, apenas duas (2) respostas foram positivas, treze (13) foram negativas e três (3) afirmaram que ainda não, mas gostariam. E em relação à quarta pergunta, “você sabia que fazer brinquedos com coisas descartadas (garrafas, rolos de papel higiênico, latinhas etc.) é uma forma de reciclar?”, todas os dezoito (18) entrevistados responderam “sim”. Abaixo, segue o gráfico referente ao compilado das perguntas nº 2, 3 e 4 de cada entrevista realizada com as famílias de cada criança:

Gráfico 1 – Realizado a partir das respostas das perguntas 2, 3 e 4 da entrevista
“Detetives da Reciclagem”



Fonte: A autora, 2022.

A quinta pergunta foi em relação à “Por que é importante jogar o ‘lixo no lixo’ para que ele seja descartado corretamente?”; dez (10) entrevistados responderam em relação ao cuidado com o meio ambiente e que essa atitude evita poluição, seis (6) respostas mencionaram que assim o lixo pode ser recolhido de forma certa e reaproveitado de alguma forma, em duas (2) entrevistas aparece o risco dos animais em relação ao lixo descartado incorretamente e apenas uma (1) entrevista fala sobre a prevenção de alagamentos. E, por fim, na sexta e última pergunta, os entrevistados puderam contar alguma experiência em relação a reutilizar algo. Dentre as

respostas, vários entrevistados mencionaram a reutilização de garrafa pet, potes plásticos, papelão, rolo de papel higiênico, caixa de leite e, em algumas respostas, encontramos relatos mais precisos como “Tampinha de garrafa para fazer tapete”, “Fiz um puff de garrafa pet, vaso de planta com garrafa, caixa de presente com papelão e algumas outras coisas”, “Pneu de carro para fazer canteiro para plantas”, “Já reutilizamos caixa de leite para fazer lembrancinha de aniversário” e “Fiz um rolo de papel higiênico virar um robô”.

Por intermédio das respostas das entrevistas, foi possível perceber que as famílias tinham consciência do processo de reciclagem e sua importância, mesmo que poucos tenham participado efetivamente de campanha ou mutirão relacionados ao tema. Por meio das experiências sinalizadas nas respostas, ficou evidente que a reutilização acontece de forma prática na maioria das famílias. De forma geral, as respostas recebidas nas entrevistas nos surpreenderam ao notar vários aspectos discutidos e construídos em sala que foram levantados e compartilhados pelas crianças com seus familiares.

Em sala, distribuímos as entrevistas de cada um e pedimos que relatassem, primeiramente, como foi a experiência de entrevistar alguém. Neste momento, as crianças sentiram-se à vontade para falar sobre as entrevistas e detalhes das conversas a partir delas. Em seguida, lemos em conjunto cada uma das respostas recebidas nas entrevistas. É válido dizer que alguns responsáveis agradeceram pela atividade e especificamente uma família chegou a se justificar em relação a não separar o lixo, por exemplo, evidenciando que a criança levou essa demanda para a rotina familiar. Esse aspecto nos fez pensar na importância de ter não só as crianças, mas também as famílias participando ativamente e engajadas no processo de aprendizagem.

A proposta de uma entrevista veio ao encontro da habilidade EF03GE08 da BNCC, que consiste em relacionar a produção de lixo doméstico ou da escola aos problemas causados pelo consumo excessivo e construir propostas para o consumo consciente, considerando a ampliação de hábitos de redução, reuso e reciclagem/de materiais consumidos em casa, na escola e/ou no entorno, além da habilidade EF12LP09RS2-3, que trata sobre o aspecto de relacionar textos, histórias e informações com outras leituras. Já a leitura coletiva do questionário utilizado na entrevista da sexta aula teve como objetivo atender a habilidade EF12LP17RS2-1, que trata sobre ler e entender, com a ajuda do professor, enunciados de tarefas, de exercícios, assuntos e temas escolares. O destaque desta proposta de atividade com entrevistas a serem realizadas com a família foi o grande diferencial desta sexta aula, alcançar esferas para além do espaço escolar ao propor diálogos com outros, incluir relatos de hábitos e atitudes da rotina familiar em relação

ao conhecimento sobre reciclagem e reutilização, consumo consciente e preservação do meio ambiente.

Em relação à sétima aula da intervenção pedagógica, cabe mencionar que foram necessários dois dias para que a atividade fosse finalizada, por questões de logística da própria escola. Esta aula abarca a culminância da intervenção pedagógica planejada, em que a exposição dos trabalhos confeccionados ocorreu apenas no dia seguinte do início da atividade. Iniciamos a sétima aula, com duração de 50 minutos aproximadamente, com uma conversa relembrando experiências das seis aulas anteriores desta intervenção. Após esse momento, mostramos imagens, tanto da artista japonesa Yoko Ono quanto da obra de arte *A árvore dos pedidos para o Mundo* (FIGURAS 9 e 10). Explicamos brevemente sobre a obra de arte, enquanto as crianças manuseavam livremente o material disponibilizado. Destacamos, por exemplo, alguns pontos da trajetória da artista e seu modelo de arte, em que os próprios espectadores interagem e trabalham a partir da produção.

Figura 9 - Criança segurando
imagem de Yoko Ono
e da *Árvore dos pedidos
para o Mundo*, na sétima
aula



Fonte: A autora, 2022.

Figura 10 - Crianças observam e comparam imagem das *Árvore dos pedidos para o Mundo* da artista Yoko Ono na sétima aula



Fonte: A autora, 2022.

Enfatizamos o fato de que, durante a exposição desta obra de arte de Yoko Ono, as pessoas tinham a oportunidade de participar ativamente, escrever seus próprios desejos para o mundo e pendurá-los na árvore. Sobre isso, algumas falas registradas no caderno de campo:

“Que lindo, tia.” (Manuela),
 “A gente podia fazer uma árvore dessa.” (Ana),
 “Quero que meu desejo cresça muito.” (Miguel).
 (Fonte: registro no caderno de campo da pesquisadora.
 Foi respeitada a linguagem da criança.)

Como é possível perceber nas falas destacadas acima, algumas crianças já tinham antecipado a próxima etapa da atividade proposta para a sétima aula, a releitura da obra apresentada. Explicamos que montaríamos a nossa obra de arte em uma árvore escolhida por eles no jardim que fica em frente à escola. Para isso, cada estudante deveria confeccionar um bilhete com o seu desejo para o mundo, contendo desenhos, palavras ou frase. Disponibilizamos tiras de papel de cores diversas – rosa, amarelo, azul e verde –, a fim de que as crianças escolhessem o material para a confecção do bilhete que deveria conter algum seu desejo para o mundo ou à natureza. É necessário explicitar que não influenciemos o processo de elaboração dos pedidos, mas estivemos disponíveis no auxílio da escrita das palavras e das frases a quem solicitasse tal apoio. Cabe mencionar que acompanhamos e orientamos todo o processo de confecção dos bilhetes, tirando as dúvidas que iam surgindo, inclusive em relação à escrita dos bilhetes, sendo utilizada a letra em formato bastão (em caixa alta), conforme orientação da rede municipal para este ano de escolaridade.

O processo de confecção dos recados foi bem descontraído, as crianças tiveram autonomia para se organizarem em pequenos grupos, liberdade para produzirem seus bilhetes, trocar ideias e compartilhar materiais, como hidrocores e lápis de cor. Conforme terminávamos bilhetes, auxiliávamos no processo de colocação da fita e na amarração do barbante nas produções (figura 11 e 12). Dentre os recados ¹³que fizeram parte da “árvore dos desejos da turma” estão: “PAZ NATUREZA”, “NÃO DEVEMOS CORTAR AS ÁRVORES”, “FLORS”, “PAZ”, “CUIDADO COM AS PLANTAS”, “CUIDADO COM AS FLORES. ACINADO NICOLE”, “FELICIDADE”, “CUIDADO COM A NATURESA”, “NÃO DEVE CORTARTARASRLANTAS”, “CUIDADO E AMOR PELA NATURESA”, “NÃO-MAUTRATAR-A-FLORESTA”, “EU AMO FLORES”, “EU AMO A NATUREZA” e “POR FAVOR NÃO CORTE NATUREZA E AS ÁRVORES.”¹⁴.

Figura 11 - Bilhetes confeccionados
na sétima aula da intervenção
pedagógica

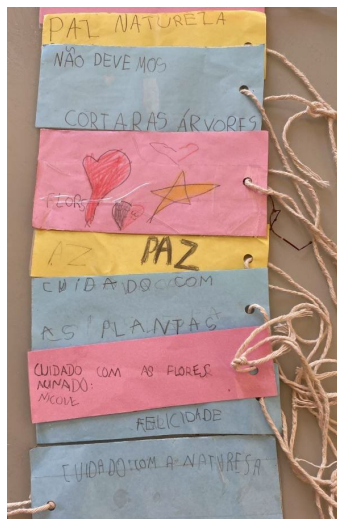


Fonte: A autora, 2022.

¹³ Os estudantes fizeram uso da letra bastão, tipo de letra mais familiar e utilizado pela Rede Municipal de Niterói nesta etapa de ensino.

¹⁴ Foi respeitada a escrita da criança e, por tratar-se de atividade de escrita espontânea, não houve correção dos desvios identificados.

Figura 12 - Bilhetes confeccionados
na sétima aula da intervenção
pedagógica



Fonte: A autora, 2022.

Em virtude de um contratempo logístico da própria escola, mesmo com nosso planejamento já sinalizado para a coordenação, não foi possível a saída das crianças até o jardim em frente à unidade para, então, escolhermos a árvore e pendurar os recados confeccionados. Assim, foi combinado com os estudantes que finalizaríamos a atividade no dia seguinte; conforme combinado, a atividade foi finalizada no dia seguinte, quando fomos ao jardim acompanhados pela coordenadora de turno (FIGURA 13).

Figura 13 - Culminância da sétima aula
a intervenção pedagógica –
Crianças chegando ao jardim
em frente à escola



Fonte: A autora, 2022.

Foi um momento bastante aguardado por todos e, ao chegarmos ao jardim, perguntamos qual das árvores eles escolheriam. O aluno Davi se antecipou e foi logo dizendo “A maior, vamos escolher a maior”, seguido por Miguel, que explicou “A maior é melhor porque tem raiz grande” (registros extraídos do caderno de campo da pesquisa). As outras crianças gostaram da ideia e prontamente penduraram os bilhetes nos pequenos galhos da maior árvore do jardim, com entusiasmo (FIGURA 14 e 15). Os responsáveis foram convidados a visitarem o jardim coletivo e as produções dos estudantes.

Figura 14 - Culminância da sétima aula da intervenção pedagógica – Crianças pendurando os bilhetes na árvore escolhida



Fonte: A autora, 2022.

Figura 15 - Culminância da sétima aula da intervenção pedagógica – Alguns recados confeccionados pelas crianças já pendurados na árvore escolhida



Fonte: A autora, 2022.

A culminância da intervenção pedagógica, na sétima aula implementada, possibilitou perceber que as crianças compreendiam a importância do cuidado com a natureza e o impacto da nossa participação social e nossos posicionamentos em relação a isso. As reflexões construídas acerca deste tema tão importante para a sociedade deixaram transparecer os pensamentos críticos e o envolvimento dos discentes como protagonistas nesse processo de ensino e aprendizagem, para além da sala de aula ou do espaço escolar. A releitura da obra da artista Yoko Ono, a construção da árvore da turma, culminou com a reflexão sobre o fazer coletivo e a importância da conscientização de outros (FIGURA 16). Os trabalhos ficaram expostos durante todo o dia e a comunidade escolar no entorno da escola teve acesso a eles, colaborando com a sensibilização e informações sobre preservação e cuidado do meio ambiente.

Figura 16 - Foto dos estudantes com
a *Árvore dos desejos da*
turma



Fonte: A autora, 2022.

A sétima e última aula da intervenção pedagógica também levou em consideração aprendizados construídos ao longo das outras aulas, reiterando a habilidade EF12LP09RS2-3 da BNCC, que enfatiza a capacidade de relacionar textos, histórias e informações, aspectos inerentes a praticamente todo fazer no decorrer das propostas pedagógicas implementadas. A construção de uma “árvore dos desejos da turma” foi um caminho pelo qual os educandos revisitaram diversos momentos vivenciados durante as outras aulas, relatassem fatos de alguns

episódios de seu próprio cotidiano, habilidade EF01LP23RS-1 da BNCC, além de ouvir e refletir com atenção sobre determinada temática, habilidade EF12LP17PF02 da BNCC.

Convém retomar a informação de que a temática escolhida para a intervenção esteve em consonância com o projeto anual da própria escola, além de utilizar informações, demandas e especificidades da própria unidade municipal, como o projeto da CLIN de coleta seletiva. As aulas planejadas desencadearam o início de um trabalho que pode ser ainda mais profundo e incisivo, que impactou outros estudantes da própria escola, ao passo que tinham contato com as produções expostas nos corredores – por exemplo, e as famílias envolvidas no processo –, o que reforça a necessidade de conhecer, repensar, construir e colaborar coletiva e diariamente na busca por mobilizações sobre a reciclagem e a reutilização que tanto impactam o meio ambiente.

Cabe ressaltar que todo o planejamento do processo interventivo privilegiou a oralidade e a capacidade de todos os envolvidos, discentes e docente, para expor suas ideias, fazer inferências e relacionar informações, aprendizagens, diversos elementos e textos. Com destaque especial para as rodas de conversa (primeira e quinta aulas) cujos trechos das transcrições (ANEXOS II e III) serviram como *corpus* de análise, momentos de trocas de informações e coconstruções de novos aprendizados.

3.4 Os dados gerados nas rodas de conversa

É necessário relembrar que o planejamento das rodas de conversa priorizou o reconhecimento de educandos e educadora como sujeitos ativos na construção dos seus conhecimentos, conforme preconiza Freire (1996), ao inspirar o protagonismo como elemento crucial ao desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico, da reflexão e da construção dos discursos. É lícito supor metodologias que permitam aos estudantes o exercício de pensar a partir de acontecimentos dos seus contextos reais, por meio da interação com outros sujeitos também envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem no contexto escolar. O que é evidente até mesmo nos momentos em que os estudantes relacionaram atividades e aulas distintas, também ao conhecermos mais sobre o funcionamento da escola e sobre vivências e experiências prévias dos estudantes que fizeram parte da pesquisa realizada.

[...] Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não organizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens que são falsos “seres para si”. (FREIRE, 1983, p. 43).

Os diálogos estabelecidos no decorrer das rodas de conversa foram relevantes, assim como a escuta atenta e os estímulos ao reconhecimento da existência do outro, ao respeito com as ideias compatíveis ou não entre si, inclusive nos momentos de roda de conversa e trocas cooperativas em grupo. Assim, no decorrer das rodas de conversa planejadas, os participantes ouviram e organizaram ideias, puderam expressar e problematizar coletivamente hipóteses, defesa de ideias, reflexões sobre as novas coconstruções em grupo (WARSCHAUER, 1993, p. 48). Os benefícios desta prática para os participantes perpassaram ao exercício de “[...] um conjunto de habilidades humanas necessárias à compreensão e interpretação da sociedade, [e assim eles podem] utilizá-las para agir sobre ela, na busca de uma participação ativa para a construção de uma sociedade efetivamente democrática” (CHIODA, 2004, p. 74).

A partir disso, foi possível perceber as rodas como reais espaços de conversa e construção, de olhar observador e de escuta vigilante a todas as vozes, sem desperdiçar ou desconsiderar nenhuma contribuição no decorrer das propostas que abarcaram fazeres críticos e reflexivos. Em se tratando das rodas de conversa, este tipo de atividade “é uma construção própria de cada grupo [...] em que ocorre a interação entre os participantes [...] sob a organização do coordenador, o professor, por exemplo” (WARSCHAUER, 1993, p. 47), ou seja, práticas educativas sob a mediação da educadora, permeadas por relações dinâmicas, dialógicas e prazerosas. No processo de conhecer mais sobre a temática da reciclagem e seu impacto na educação ambiental, há envolvimento dos participantes como construtores de seus próprios conhecimentos em completude do cognitivo e afetivo, conforme evidencia Freire (1983, p. 15).

Warschauer (1993, p. 46) caracteriza as rodas de conversa, por exemplo, como uma dinâmica discursiva que reúne indivíduos com histórias e experiências distintas, expostos a temas que despertam diferentes significados e apreensões a cada nova fala e contribuição. De Angelo (2011) defende o momento de roda como espaço para confrontar ideias com a participação de todos; este momento também foi utilizado a favor da solidificação de conhecimentos construídos em outras ocasiões da intervenção pedagógica. Dessa maneira, “a roda de conversa se afirma como espaço de diálogo, trocas, constituição de sujeitos, escuta em que as crianças assumem papel ativo na comunicação” (DE ANGELO, 2011, p. 60).

Conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao propor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro etc. (WARSCHAUER, 2001, p. 179).

Cecília Warschauer (2001) também destaca a “roda” de conversa como instrumento pedagógico para a promoção do diálogo e troca de experiências. A autora explica que “é uma continuidade de encontros com um mesmo grupo de pessoas, em uma frequência estabelecida para esses encontros, centrados nas reflexões e na sua partilha. É um espaço seguro para se conversar mais abertamente (...) diálogo como eixo” (WARSCHAUER, 2001, p. 107), para o ensino, a aprendizagem, o exercício da escuta e da partilha dos sujeitos envolvidos nas aulas propostas, por exemplo. As rodas de conversa estão presentes nas estruturas conversacionais desde os tempos mais remotos; Bombassaro (2010) destaca que fazem parte da história de muitas sociedades, prática social com intuito de reunir as pessoas, compartilhar saberes, tradições, pensamentos, experiências, alegrias, tristezas, opiniões e “conhecimentos sobre si, sobre o outro e sobre o mundo” (BOMBASSARO, 2010, p. 9).

Fernandes, Sarmento e Tomás (2006, p. 113) trazem a roda de conversa como imprescindível na formação de sujeitos ativos na sociedade, capazes de interferir, opinar, criticar, questionar, fazer apontamentos, enfim, se relacionar para ouvir e resolver possíveis conflitos nos mais diversos contextos sociais. De fato, foi possível identificar no decorrer das rodas de conversa reflexos de processos construídos e ressignificados nos outros momentos da intervenção proposta. Os autores (2006) apontam para a participação infantil como aspecto fundamental para a ressignificação da voz e ação como aspectos a favor dos princípios da cidadania, criticidade e democracia nas práticas educativas desde a tenra idade.

Ryckebusch (2011) esclarece sobre os desafios inerentes à prática da roda de conversa e ressalta a necessidade de compreendermos o desenvolvimento, as características e as regras de funcionamento desta estrutura conversacional. No que se diz respeito ao contexto escolar, o autor (2011) destaca que cada participante precisa ter clareza sobre a postura a ser desempenhada no decorrer da interação, especialmente nos momentos de fala, escuta, considerações e formulações desenvolvidas no conjunto dessa prática educativa. A superação desses desafios durante as rodas de conversa desta intervenção pedagógica permitiu aprender aspectos relativos às construções coletivas e desenvolver noção de pertencimento ao grupo, apropriação de descobertas e, até mesmo, de oportunidades para modificar-se como sujeito na sociedade.

Neste mesmo contexto, cabe enfatizar que o educador desempenha função essencial de motivar e dar o suporte necessário para o desenvolver dos planejamentos organizados. Sobre este papel importante, Scheifer (2009) relata que os professores “[...] devem ser pacientes e encorajadores, para motivar seus alunos a participarem ativamente por meio de atitudes positivas: tendo senso de humor; dando aos alunos oportunidades para experimentar; promovendo interação entre os colegas de forma positiva” (SCHEIFER, 2009, p. 321). No decorrer das aulas da intervenção pedagógica, os interagentes, professora e estudantes, foram agentes ativos das aprendizagens, cada qual colaborando com as interações e ricas trocas advindas de suas experiências, posicionamentos e escolhas, por vezes com construções significativas para toda a vida.

Adriana Ferro Moura e Maria Glória Lima (2014, p. 99) percebem a conversa enquanto “espaço de formação, de troca de experiências (...) uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão”. Moura e Lima (2014) destacam também que cada interagente não está sozinho, ao passo que “reproduz vozes, discursos e memórias de outras pessoas, que se associam à sua no processo de rememoração e de socialização, e o discurso narrativo, no caso da roda de conversa, é uma construção coletiva” (2014, p. 273).

Warschauer (1993) reforça que se trata de construir em conjunto com educandos, não para eles. Nesse processo, a figura da educadora convergiu com os educandos e não apenas para eles, em “uma articulação, de modo que os conteúdos sejam desenvolvidos juntamente com a criatividade, as emoções, o lúdico e os significados” (WARSCHAUER, 1993, p. 34). A partir da relação entre professora e estudantes, o processo educativo foi pensado, construído e reconstruído para fins de ampliação das capacidades e potencialidades, conforme inspira Madalena Freire (1983). De acordo com a mesma autora, pensar é eixo da aprendizagem passível de ser ensinado, dessa forma, o educador ensina, sistematiza e proporciona aos educandos apropriar-se do seu pensar (FREIRE, 1996, p. 40).

Cabe ressaltar que a organização espacial nos momentos das aulas, disposição das cadeiras em círculo e/ou pequenos grupos foi característica marcante e substancial que influenciou diretamente no andamento destas propostas. Tal como o funcionamento da roda de conversa enquanto estrutura interacional neste ambiente escolar e nos momentos de leitura coletiva do poema ou, até mesmo, construção de materiais individuais e coletivos. Essas possibilidades impactaram trocas, construções e, claro, a aprendizagem cooperativa do grupo de referência, ao coadunar com objetivos esperados nas atividades planejadas. Dessa maneira, faz-se imprescindível destacar que, na organização espacial das rodas de conversa, não houve

lugares pré-estabelecidos para educadora nem educandos, todos se veem sem dificuldade e estão voltados para o centro do círculo. Considerando Zabalza, “o ambiente é um educador à disposição tanto da criança, como do adulto” (ZABALZA, 2001, p. 19); esta composição foi intencionalmente pensada para favorecer a comunicação entre todos os participantes, promover interações mais livres e minimizar a distância física entre todos.

Freitas (2008) ressalta a importância da disposição das cadeiras e mesas no que diz respeito às aprendizagens significativas em grupo. A própria organização em roda ou outra tão flexível quanto, tendo em vista a estrutura e regras de funcionamento da roda de conversa, por si só já é um fator que transparece uma das funções desta organização: integração dos participantes e incentivo a diálogos e discussões nos momentos em que todos sentam juntos. Há possibilidades distintas para as aprendizagens e coconstruções nas trocas de olhares sem o destaque em uma única figura, normalmente o educador. “É fundamental que as crianças tomem consciência de que elas estão fazendo, conquistando, estão se apoderando do seu processo de conhecimento” (FREIRE, 1983, p. 45).

A organização das rodas de conversa foi iniciada antes que estas ocorressem, inclusive no que diz respeito ao estabelecimento de padrões e regras para alcançar objetivos e melhor aproveitamento das interações, uma vez que se tratou de um momento significativo de oportunidades e possibilidades que promoveram (ou puderam promover) e provocaram (ou puderam provocar) o aprendizado, saberes e experiências. Cabe, então, saber que as regras de organização foram cruciais para a construção, condução e funcionamento da roda de conversa, definidas pelo educador e compartilhadas com os educandos, passíveis de adaptações no transcorrer do processo planejado em decorrência de demandas do próprio grupo interacional. Nas rodas de conversa, foram consideradas características específicas de cada estudante e suas bagagens culturalmente diversificadas, que podem interferir diretamente na realização do aprender, ensinar e compartilhar nos momentos de roda, por exemplo.

Planejamento intencional e antecipado foi imprescindível, considerou os elementos motivadores das rodas de conversa, coadunou com as possibilidades interacionais e objetivos esperados, ao mesmo tempo em que contribuiu com o envolvimento dos sujeitos e com as reais construções no decorrer da proposta pedagógica. Cabe frisar que o funcionamento da roda de conversa foi legitimado também a partir das regras de interação determinadas nesta organização interacional e do planejamento voltado à estruturação dos melhores caminhos na busca pelos resultados esperados. Para tal, há que se evidenciar o planejamento e a organização das duas rodas de conversa propostas neste trabalho.

A primeira roda proporcionou aos estudantes o contato com diferentes materiais recicláveis, além de oportunidades para sintetizar informações e refletir sobre o uso, o consumo consciente e a reutilização de materiais por meio de uma atividade lúdica apreciada por todos os participantes. Já o planejamento para as discussões e apontamentos da segunda roda de conversa partiram da reflexão acerca de um vídeo assistido pelos educandos que, além de resgatar informações aprendidas e discutidas anteriormente, ilustrou as etapas pelas quais o lixo passa no processo de reciclagem. Para compreender como foram constituídas as rodas de conversa, o gráfico a seguir transpõe sucintamente as etapas da organização das rodas de conversa propostas na intervenção pedagógica deste trabalho.

Gráfico 2 – Gráfico realizado a partir das etapas de realizadas das rodas de conversa da intervenção pedagógica deste trabalho



Fonte: A autora, 2022.

Em seguida, o capítulo 4, *Análise dos dados gerados*, trará o desenvolvimento da análise dos dados gerados na implementação da intervenção pedagógica à luz das noções fundamentais que corroboraram para a organização da fala-em-interação, contemplando também aspectos relativos à observação participante da professora durante todo o processo interventivo e das transcrições dos dados orais das rodas de conversa e os apontamentos desencadeados nelas e por meio delas.

4 ANÁLISE DOS DADOS GERADOS

Ao considerar a importância e benefícios de se promover ações pedagógicas voltadas ao diálogo e à partilha de conhecimentos, pensou-se numa proposta de intervenção pedagógica que, entre outras atividades, contemplasse as rodas de conversa para a troca de experiências e ideias relativas à temática da Educação Ambiental, assim como também a oportunidade de resgatar aprendizados e construções de outras aulas. Dessa maneira, as discussões nas rodas se sucederam de maneira que os estudantes puderam relembrar aspectos e aprendizados de outros momentos da intervenção, relacionar especificidades que impactaram no senso crítico e nas capacidades reflexivas individuais e em grupo. É interessante notar que, no transcorrer dos diálogos durante as rodas de conversa, os estudantes forneceram pistas, transpareceram e fizeram uso de ações e estratégias para que houvesse sequência nas relações estabelecidas pelos participantes na interação.

Neste capítulo, foi realizada a análise de dados gerados nas rodas de conversa da intervenção pedagógica proposta. Atentamos aos aspectos relativos da fala-em-interação e das estruturas que as caracterizaram neste grupo em específico, com base nas contribuições da análise da conversa. Buscamos responder duas questões fundamentais: “como a análise da conversa foi utilizada como categoria analítica nas interações estabelecidas” e “que características da arquitetura da conversa em sala de aula podem ser vistas como reveladoras de um tipo de atividade específico, qual seja a roda de conversa institucional em sala de aula”. Discorreremos sobre a forma como os aspectos da arquitetura da conversa institucional em sala de aula podem ser vistos como reveladores para a imersão de um maior protagonismo docente e discente neste contexto, assim como também informações etnográficas que vieram de outras aulas para subsidiar as análises dos dados orais com intuitos complementares a esta atividade específica. A fim de saber como se deu a organização da fala-em-interação nas rodas de conversa, as análises dos trechos utilizaram noções fundamentais da ACE conforme apontam Pomerantz e Fehr (1997). Consideraram também as teorias de estudos de Harvey Sacks, Emanuel Schegloff e Gail Jefferson publicadas no artigo *Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa* (1974), especialmente sob o aspecto da organização da tomada de turno, projetabilidade e o componente de alocação de turno; sequencialidade, adjacência e preferência, a ocorrência de sobreposições de falas e as ocorrências do revozeamento na estrutura de participação estabelecida nas interações entre professora e estudantes.

Na perspectiva desta pesquisa, buscou-se inspiração nas descrições da conversa cotidiana por Harvey Sacks, Emanuel Schegloff e Gail Jefferson (1974) para a sua diferenciação entre o contexto da roda de conversa de sala de aula especificamente na intervenção implementada neste trabalho. Consoante ao exposto por Garcez (2021), sobre o uso da linguagem nas ações dos interagentes, pautou-se a observação e a identificação de singularidades que diferenciem esta interação social humana específica do contexto escolar de outras, tais como, por exemplo, consulta médica ou audiência.

A seguir, faremos a análise dos excertos, trechos selecionados nas transcrições das duas rodas de conversa que compõem a pesquisa qualitativa deste trabalho. Cabe lembrar que foram seguidas as contribuições fundamentais da Análise da Conversa Etnometodológica a partir da observação participante da professora em relação ao andamento da intervenção proposta nesta pesquisa.

4.1 Roda de conversa na sala de aula: fala espontânea ou orientada por um mandato institucional e para uma meta-fim?

A escolha sobre como iniciar uma atividade no espaço escolar é de vital importância, bem como a explicação clara do que está sendo proposto para as crianças, de maneira que essas consigam entender e busquem novos conhecimentos a partir daquele objeto inicial. Assim, é interessante notar que a educadora está orientada por e orientando para uma meta-fim, expõe Garcez (2002). Há algo a ser ensinado/aprendido na roda de conversa; portanto, a escolha inicial é crucial, até mesmo para potencializar o interesse e o envolvimento dos estudantes, de modo a despertar a curiosidade, a imaginação, o senso crítico e criativo em relação à temática envolvida.

A primeira roda de conversa, realizada na primeira aula da intervenção pedagógica, contou com a proposta de observação dos diversos materiais expostos no centro do círculo formado com as cadeiras da sala, conforme pode ser visto na nossa fala, na linha 1 do excerto 1.

Excerto 1 (primeira roda de conversa)

⇒	1.	Professora:	<u>Oh, amigos, vamos lá. Aqui na nossa roda hoje, temos</u>
	2.		<u>algumas coisas. Vocês já observaram?</u>
	3.		((muitas falas sobrepostas))
	4.	Isis:	>Eu vi no chão, eu vi no chão, eu vi no chão.<
	5.	Professora:	<u>Então vamos lá. O desafio de hoje, a brincadeira é a seguinte:</u>
	6.		<u>(.) prestem atenção. <Nós vamos>, cada um (.) vai escolher</u>
	7.		<u>uma coisa e vai pensar nesse objeto para gente dar um novo</u>
	8.		<u>uso. O que é isso, tia Clíssia? (.) A gente pensar em alguma</u>
	9.		<u>coisa para a gente ainda usar isso. Tem algumas coisas aqui e</u>
	10.		<u>ai a gente vai pensar. Cada amigo vai escolher um só, tá? (.)</u>
	11.		<u>E vai pensar em alguma coisa que a gente pode fazer</u>
	12.		<u>diferente.</u>

No excerto acima, a escolha pelo uso do dêitico “aqui” (linha 1) situa os participantes para a atividade que iniciará naquele momento e aponta para a sua meta-fim, como forma de chamar atenção dos interagentes relativa à meta da roda de conversa, transformar, assim, uma conversa trivial em uma institucional, conforme aponta Garcez (2002). Já a atividade da segunda roda de conversa, realizada na quarta aula da intervenção pedagógica, foi iniciada após os estudantes assistirem ao episódio 4 da 3ª temporada da série *Pergunte aos StoryBots* que trata justamente de responder: “Por que as pessoas têm que reciclar?”. Logo após o término do vídeo, demos início à segunda roda de conversa, conforme excerto a seguir.

Excerto 2 (segunda roda de conversa)

	1.	Professora:	<u>>Pronto, deixa desligar aqui.< E aí, gostaram?</u>
	2.		((burburinho))
⇒	3.	Professora:	<u>Vamos lá, um de cada vez, para todo mundo se ouvir. (0.5)</u>
⇒	4.		<u>Qual parte vocês gostaram mais?</u>

É interessante notar que, antes de falar da organização da conversa, houve orientação para o fim de uma atividade e o início de outra. O uso de dêiticos (aqui e aí) indicam não só a proximidade ou não de um objeto em relação ao interlocutor, mas também o lugar onde e o fato de uma dada atividade estar prestes a encerrar e outra para começar, como foi o caso da sinalização em relação ao encerramento do vídeo e ao início da roda de conversa, identificados respectivamente nas linhas 1 e 3 do excerto 2. Cabe atentar para a orientação das metas-fim que o mandato institucional da professora requer, conforme pode ser visto na orientação anteriormente dada sobre falar um de cada vez e reforçada na linha 4 do mesmo excerto, com o uso de uma pergunta mais direta para o grupo “Qual parte vocês gostaram mais?”.

As rodas de conversa foram planejadas e implementadas para atender a objetivos claros, a proposta pedagógica desenvolvida demandou que desempenhássemos uma postura voltada à organização da interação (linhas 3 e 4) - “vamos lá, um de cada vez para todo mundo se ouvir” - e mediação do conhecimento - “qual parte vocês gostaram mais?” - para a garantia da continuidade da atividade. Entendemos já ser possível dizer que tais traços já expõem diferenças em relação às nossas rodas de conversa cotidianas: o controle de uma pessoa, no caso, a professora, no cumprimento de seu mandato institucional, sobre a estrutura de participação e a definição da pauta de questões a serem discutidas na roda. Esses traços, cumpre dizer, não aparecem como regras definidoras de uma conversa cotidiana, conforme descrito por Sacks, Schegloff e Jefferson (2003 [1974], doravante SSJ (2003 [1974])).

Neste sentido, cabe observar o excerto a seguir que traz a continuidade do excerto 1, retirado da primeira roda de conversa, que reforça a questão do mandato institucional e da orientação para a meta-fim, novamente evidenciados, especialmente, pelo uso do aqui (locativo) e do aí (sequenciador temporal) organizando a distribuição espacial e temporal da atenção das crianças.

Excerto 3 (primeira roda de conversa)

	1.	Professora:	<u>Oh, amigos</u> , vamos lá. Aqui na nossa roda hoje, temos
	2.		<u>algumas coisas</u> . Vocês já observaram?
	3.		((muitas falas sobrepostas))
⇒	4.	Isis:	>Eu vi no chão, eu vi no chão, eu vi no chão.<
	5.	Professora:	Então vamos lá. O desafio de hoje, a brincadeira é a seguinte:
	6.		(.) prestem atenção. <Nós vamos>, cada um (.) vai escolher
	7.		uma coisa e vai pensar nesse objeto para gente dar um novo
	8.		<u>uso</u> . O que é isso, tia Clíssia? (.) A gente pensar em alguma
	9.		<u>coisa para a gente ainda usar isso</u> . Tem algumas coisas aqui e
	10.		<u>aí a gente vai pensar</u> . Cada amigo vai escolher um só, tá? (.)
	11.		E vai pensar em alguma coisa que a gente pode fazer
	12.		diferente.
⇒	13.	Manuela:	=Oh, tia, eu vou.
⇒	14.	Professora:	=Só um minuto, Manu. (.) Eu vou dar um exemplo.
⇒	15.	Isis:	Professora, eu já estou pensando.
	16.	Professora:	<u>Tá, tudo bem Isis</u> . >Vai pensando aí.< Vou dar um exemplo.
	17.	Manuela:	(Levanta a mão) Tia, posso falar uma coisa?
⇒	18.	Professora	=Essa caixa...
⇒	19.	Manuela:	=Eu conheço essa brincadeira..

Neste excerto, é possível verificar na linha 4 que a estudante Ísis compreende de fato os dêiticos como locativos – “eu vi no chão” (linha 4). É preciso acentuar que a meta-fim da professora diz respeito a intermediar a relação entre alunos e conhecimento, inclusive no que diz respeito a incentivar o interesse das crianças, entremear o engajamento. Nesse aspecto fica evidente o engajamento das crianças no que está sendo proposto e a participação delas

ao atender prontamente ao que está sendo sugerido, conforme a fala da Manuela na linha 13 – “=Oh, tia, eu vou.” – e a fala da Ísis na linha 15 – “Professora, eu já estou pensando.” A professora também desempenha papel de articular as sobreposições de falas, que porventura ocorram, como é possível verificar nas linhas 13 e 14, em que a estudante Manuela sobrepõe sua fala a da professora, o que também ocorre nas linhas 18 e 19.

4.2 Roda de conversa na sala de aula: fala um de cada vez? O exercício do mandato institucional do professor-mediador de uma roda de conversa

Em 1974, Harvey Sacks, Emanuel Schegloff e Gail Jefferson iniciaram os estudos acerca da *organização da tomada de turnos para a conversa* e elencaram alguns princípios que ficam bastante claros nas transcrições realizadas neste trabalho, a partir das rodas de conversa propostas. Esses princípios são pautados nas vertentes de que “a troca de turnos ocorre, apenas um falante tende a falar por vez e os turnos são tomados com o mínimo de espaço ou sobreposição de fala possível, os autores perceberam que um turno de fala pode variar em termos de forma, conteúdo e duração” (SCHEGLOFF, JEFFERSON e SACKS, 1974). Rodas de conversa em sala de aula têm dinâmicas diferentes de turnos de fala, princípio que será ilustrado em algumas análises a seguir. Inicialmente, faz-se necessário retomar aspectos do início da segunda roda de conversa, conforme o excerto a seguir:

Excerto 4 (segunda roda de conversa)

⇒	1.	Professora:	>Pronto, deixa desligar aqui.< E aí, gostaram?
⇒	2.		((burburinho))
⇒	3.	Professora:	Vamos lá, um de cada vez, para todo mundo se ouvir. (0.5)
⇒	4.		Qual parte vocês gostaram mais?
	5.	Sofia:	Eu gostei da parte da fábrica de reciclagem. (.) Não sabia
	6.		que era daquele jeito.
⇒	7.		((falas sobrepostas))

Neste excerto, é interessante retomar a pergunta realizada na linha 1 e o fato de que, neste momento, não houve seleção do próximo falante. Na sequência, é possível ver a ocorrência de múltiplas falas simultâneas, retratadas como burburinho na linha 2, o que demandou a explicação na linha 3 em relação a uma regra básica da conversa, sobre falar um de cada vez. Já na linha 4, fazemos mais um questionamento sobre a opinião das crianças em

relação ao conteúdo assistido. Vale relembrar que o planejamento das rodas de conversa previu a ênfase e valorização das falas com a escuta atenta às contribuições dos participantes.

Vale atentar às considerações de Rykebusch (2011) sobre regras e funcionamentos criados pelos próprios sujeitos no decorrer da roda de conversa, o que se percebe quando se nota como as crianças foram estabelecendo as interações por meio das suas colocações. As ocasiões de falas coladas, falas acentuadas e falas sobrepostas estiveram presentes no decorrer da interação, mas não configuraram aspectos impeditivos ao andamento da atividade. Como pode ser visto ainda no excerto 4, conforme a linha 7, há a ocorrência de falas coladas quando nós ainda explicávamos e exemplificávamos a atividade.

No excerto 5, retirado da primeira roda de conversa, é possível notar essa fluidez e há empenho no trabalho interacional da professora para organizar a participação e garantir equidade nos direitos de fala e escuta a todos.

Excerto 5 (primeira roda de conversa)

⇒	13.	Manuela:	=Oh , tia, eu vou.
	14.	Professora:	=Só um minuto, Manu. (.) Eu vou dar um exemplo.
⇒	15.	Isis:	Professora, eu já estou pensando.
	16.	Professora:	Tá, tudo bem Isis. >Vai pensando aí.< Vou dar um exemplo.

Neste excerto, conversamos com o grupo e, após a Manuela se autoselecionar com uma fala colada à nossa na linha 13, em outra fala colada pedimos que ela aguardasse até que, prosseguindo a explicação, demos um exemplo. Na linha 15, há autosseleção da aluna Isis para dizer que já estava pensando sobre a atividade; ainda vale explicitar que na linha 16 respondemos de forma afirmativa para Isis, mas reiteramos nosso desejo de seguir e compartilhar o exemplo com todo o grupo.

Cabe explicitar que, até mesmo para garantir o direito de que todos expusessem suas ideias, foi necessário retomar o combinado sobre a organização da seleção dos falantes em outro momento da primeira roda de conversa, conforme pode ser observado no excerto 6 a seguir.

Excerto 6 (primeira roda de conversa)

	45.		((Ana levanta, pega um pote de plástico e comenta que usa isso lá em sua casa.))
⇒	46.	Professora:	Podia ter vindo uva ou outra. Muito bom, Agora, Aninha, a
⇒	47.		<u>gente vai fazer o seguinte Isis. (.) Cada amigo vai falar de uma</u>
⇒	48.		<u>vez só, combinado? Eu vou começar pela::: Sofia. Sofia vai</u>
⇒	49.		<u>escolher uma coisa que está aqui. Aninha, é a vez da Sofia.</u>
⇒	50.		Vamos lá (.) pode escolher qualquer um que quiser.
⇒	51.		((Sofia levanta timidamente, escolhe um copo de plástico e olha para professora)).
	52.	Professora:	Pode pegar, <u>vem</u> , senta aqui e conta para gente a sua ideia.
	53.	Sofia:	<u>°Escolhi um copo.°</u>

No excerto anterior, entre as linhas 46 até 50, é possível verificar mais uma tentativa de se manter a organização da roda de conversa, de fazer com que as crianças compreendessem o modo de participar na atividade. Outro fator importante a ser destacado é o ato de olhar que ocorre na descrição da linha 51, utilizado como determinante no que diz respeito ao elemento não verbal presente no decorrer deste e de outros momentos da interação. Ele esteve presente, principalmente, nas situações em que os estudantes aguardavam uma informação ou solicitavam permissão para algo. Além de contribuir na resolução de algumas sobreposições, uma vez que o olhar poderia vir a influenciar a atenção sobre qual turno ou ação deveria ser privilegiada,

[...] bastando, para isto, os falantes e os ouvintes estarem atentos aos aspectos multissemióticos da linguagem humana no processo de coconstrução da inteligibilidade mútua das ações sociais em que se engajam. E, nesse sentido, o corpo – gestos, olhares, posicionamento corporal – destaca-se como elemento constitutivo da tessitura do significado (OLIVEIRA; ABRITTA; BARRETO, 2022, p. 6).

Levando em consideração que o cumprimento do mandato institucional e da garantia da meta-fim fazem parte do trabalho interacional da docente, uma das nossas intenções nesta atividade regrada foi assegurar o direito aos turnos de fala por meio da seleção de cada um dos falantes participantes da atividade. Para tal, por vezes, foi necessário lembrar que o turno de fala estava direcionado a outra pessoa ou ainda não era o momento para explanação de determinada ideia, como pode ser observado a seguir no excerto 7, retirado da primeira roda de conversa.

Excerto 7 (primeira roda de conversa)

	61.	Professora:	Oh, amigos. Muito bom. A Sofia está esperando para contar
	62.		<u>o que ela pensou para o copo que ela escolheu. (.) Pode falar</u>
	63.		<u>para todo mundo ouvir. (0.7)</u>
	64.	Manuela:	Posso dar uma ideia para ela, professora?
⇒	65.	Professora:	Calma. Espera só um pouquinho, Manu. A sua vez já vai
⇒	66.		<u>chegar. (.) Pode continuar, Sofia. (0.5)</u>
	67.	Professora:	A gente pode pensar em algo para usar aqui na escola ou em
	68.		<u>casa. (0.4)</u>
	69.	Sofia:	° Eu não sei. Podia ser um brinquedo.°

Neste excerto, especificamente na linha 64, a estudante Manuela se autosseleciona para perguntar se pode dar uma ideia, em seguida, sendo necessária intervenção para relembrar, nas linhas 65 e 66, que o turno de fala ainda está direcionado para a Sofia. Especificamente na linha 66, faço a seleção da Sofia como próxima falante, tendo direito ao turno conversacional neste momento, desempenhando o trabalho de gestor da interação relativo ao mandato da docente,

que, inclusive, é um aspecto que diferencia a roda de conversa institucional, em sala de aula, da roda de conversa cotidiana.

Observemos a seguir o excerto 8, retirado da primeira roda de conversa, momento em que nem metade das crianças tinham escolhido os materiais e compartilhado ideias para a reutilização. As crianças ainda estavam se apropriando do modo de organização da atividade proposta.

Excerto 8 (primeira roda de conversa)

⇒	176	((Ana escolhe uma lata de leite em pó))
	177 Professora:	Muito bom...podem começar.
⇒	178	((falas sobrepostas))
⇒	179 Professora:	Agora está na vez deles... <u>vamos lá!</u> Eles vão fazer em
⇒	180	equipe, (0.3) o que vocês pensaram?
⇒	181 Ana:	Mas vai poder levar para casa?
⇒	182 Professora:	Não, são os materiais da nossa brincadeira aqui na escola.
⇒	183	Conta o que vocês pensaram... O que você pensou, João
⇒	184	Gabriel? (0.7)
⇒	185 João Gabriel:	Podemos cortar isso aqui e se passar cola quente, vira uma-
⇒	186 Lais:	<u>Bolinha</u> ((fala incompreensível)).
⇒	187 Ana:	=E <u>dá</u> , a gente podia... Sabe o que a gente podia fazer, João?
⇒	188	Um dragão... comedor de lixo.
	189	((falas animadas sobrepostas))
	190 João Gabriel:	Porque ele está com fomento.
	191 Ana:	Com fome de lixo, por que as pessoas jogam muito lixo em
	192	todos os lugares.
	193 Professora:	Vocês acham que é importante ter um dragão comedor de
	194	lixo?
	195 Várias crianças:	<u>Não!</u>
	196 Professora:	= <u>Ué?</u> Não?

Após Ana escolher uma lata de leite em pó, conforme relatado na observação da linha 176, na linha 178 nos autosselecionamos para incentivar a continuidade da atividade. O grupo se agita e isso pode ser visto na ocorrência de falas sobrepostas sinalizadas na linha 178. Conforme pode ser visto nas linhas 179 e 180, faz-se necessária a intervenção para que o grupo retome a organização da atividade – “Agora está na vez deles... vamos lá! Eles vão fazer equipe, (0.3) o que vocês pensaram?” –, figurando o exercício do mandato institucional da professora, com uso de voz acentuada na expressão “vamos lá”. Cabe observar que há breve silêncio no meio do meu turno, seguido por uma pergunta direcionada para a equipe, dupla participante do momento em questão.

Na linha 181, na fala da estudante Ana, há ocorrência de uma sequência inserida quando ela pergunta – “Mas vai poder levar para casa?”. Embora o esperado fosse a resposta da dupla, isso não ocorre. E como não há resposta para a pergunta realizada, então, na linha 182, eu

interfiro com uma recusa para a estudante Ana – “Não, são os materiais da nossa brincadeira aqui na escola”. Em seguida, nos próximos turnos, linhas 183 e 184, o mandato institucional da professora também fica explícito – “Conta o que vocês pensaram... O que você pensou, João Gabriel?” –, e cabe ressaltar que há seleção do outro membro da dupla como tentativa de prosseguir a atividade, pergunta direcionada ao João Gabriel, momento em que o seleciono como próximo falante. A partir daí, ele toma o turno de fala na linha 185, seguido por uma interrupção abrupta da Laís na linha 186, que parece desejar colaborar com a dupla participante. Na linha 187 e 188, a aluna Ana se autoseleciona para fins de complementação das ideias do colega João Gabriel; assim, eles intercalam os papéis de falantes e ouvintes neste momento da interação e participação da dupla na atividade proposta.

O papel de maestro exercido pela professora é imprescindível à garantia da manutenção e organização da roda de conversa. Isso perpassa pela educadora no desempenho de seu mandato, quando faz a distribuição dos direitos de fala ou a reivindicação da aplicação da regra do “fala um de cada vez”. O excerto 9 traz o momento da participação do estudante Emanuel na proposta da primeira roda de conversa em questão.

Excerto 9 (primeira roda de conversa)

94.	Professora:	Bom. (.) Agora vamos deixar Emanuel contar para gente o
95.		que ele pensou.
96.	Emanuel:	Um copo de <u>danone</u> .
⇒ 97.	Professora:	O que podemos fazer com ele? Qual foi a sua ideia?
⇒ 98.	Emanuel:	[Montar uma pessoa de brinquedo.]
⇒ 99.	Miguel:	[Eu já pensei: dava até para fazer] um dragão.]
100	Ana:	>Pelo amor de Deus.< <u>Dá para fazer o negócio, meu</u>
101		monstro comedor...
⇒ 102	Professora:	Já <u>já</u> está chegando <u>a</u> sua vez, Aninha.
⇒ 103	Pedro:	<u>Tia</u> , posso ir beber água?
104	Professora:	Pode, Pedro. Ótima ideia, Emanuel, obrigada.
105		((<u>Todos batem palmas e falas incompreensíveis.</u>)) (1.0)
106	Professora:	Agora ::: é a vez da La:::is.
107		((Lais levanta, vai direto escolher um pote de sorvete e retorna para sua cadeira)).

Neste excerto, após o Emanuel escolher o pote de iogurte, na linha 97, há perguntas feitas com objetivo de estimular a partilha de sua ideia com o grupo, mas o que ocorre são falas sobrepostas: resposta de Emanuel, na linha 98, e a autoseleção de Miguel, que continua o turno mesmo depois que Emanuel encerra sua fala, conforme visto na linha 99. É interessante notar que relembramos ao grupo o combinado sobre a seleção dos falantes feita no início da roda de conversa, mas direcionamos a fala especificamente para Ana na linha 102; neste sentido, há que

se pensar sobre a construção dessa estrutura da roda de conversa com características típicas ao grupo de primeiro ano do Ensino Fundamental, ainda mais especificamente sobre a adequação das posturas e outras demandas que surgem no decorrer da atividade. De fato, na linha 102, foi necessária nossa intervenção após a autoseleção de Ana para chamar sua atenção e prosseguir a proposta. Na linha 103, há autosseleção do estudante Pedro para solicitar outra demanda que não estava relacionada com a atividade especificamente, e, no nosso turno seguinte de fala, há retorno tanto para a demanda de Pedro quanto de agradecimento pela ideia de Emanuel, explicitada anteriormente na linha 98.

Em relação à incidência de alternância de interlocutores, cabe observar o excerto 10, que faz parte da primeira roda de conversa e trata do momento em que selecionamos Davi como próximo falante e participante da atividade proposta.

Excerto 10 (primeira roda de conversa)

⇒	247	Professora:	Agora vamos prestar atenção no Davi. O que você escolheu,
⇒	248		Davi?
⇒	249	Emanuel:	[Ele escolheu o mesmo que eu.]
⇒	250	Davi:	[Peguei um pote de danone.] Pensei que não precisa jogar
	251		fora, podemos fazer outro danone e usar o mesmo
	252		pote. >Pode até fazer um picolé.<
⇒	253	Professora:	Uau, Davi!
⇒	254	Lais:	=Ia ficar delicio::so.
⇒	255	Ísis:	[Um picolé!:::]
⇒	256	Miguel:	[De danone:::]
⇒	257		((falas sobrepostas))
	258	Lis:	Acho que foi uma boa ideia, usar como forminha.

Neste excerto, cabe observar que as falas sobrepostas vêm ao encontro de um momento construído pelas crianças, que estiveram livres para demonstrarem entusiasmo com as possibilidades participativas, especialmente no que tange ao revozeamento como estrutura de conversa. Nas linhas 247 e 248 do excerto 23, fazemos uma pergunta e direcionamos o próximo turno para o Davi, mas o que ocorre é a sobreposição entre Emanuel, que se autosseleciona na linha 249, e a resposta de Davi na linha 250; também há falas sobrepostas entre os estudantes Miguel e Ísis nas linhas 255 e 256. Convém observar, neste mesmo excerto, que, enquanto mediadoras, também empenhamos nossos turnos de fala para reforço positivo e incentivo às ideias compartilhadas no decorrer da atividade, como exemplificado pela avaliação positiva na linha 253 deste excerto. É interessante notar que não há turnos de fala voltados à avaliação, pelo contrário: nossa postura é de incentivo à partilha de experiências e explicações. O envolvimento do grupo e sua vontade de participar ativamente ficam evidentes em ocorrências

como a fala colada na linha 254, e a ocorrência de falas sobrepostas nas linhas 255 e 256, como também nas falas sobrepostas do grupo conforme sinalização na linha 257.

No excerto 11, retirado da primeira roda de conversa, deixamos clara a estrutura de participação na atividade regulada pela professora:

Excerto 11 (primeira roda de conversa)

⇒	266	Lais:	Tia, posso beber água?
⇒	267	Professora:	Espera só um pouquinho.
	268	Lis:	Eu queria fazer um brinquedo, (0.4) um gatinho. Mas tem
	269		que ter olho, nariz, boca e uma língua grande que salta para
	270		fora.
	271	Professora:	Até uma língua grande? Eu gostei, o que vocês acharam?
	272	Miguel:	[Podia usar uma caixa] mais grande.
	273	Pedro:	[Gostamos sim, Lis.]
	274	Várias crianças:	<u>Sim</u>
	275	Professora:	Obrigada, Lis.
	276		((Todos batem palmas. Yasmin sapateia continuamente.))
⇒	277	Professora:	<u>Yasmin</u> , você está nos ajudando? <u>Tá?</u>
⇒	278	Ana:	<u>Ela está batendo com o tênis.</u>
⇒	279	Professora:	E o tênis está sujo. (0.5) É, e agora?
	280		(1,0)
	281	Ana:	° Ferrou.°
⇒	282		(alguns risos)
⇒	283	Professora:	Aninha, por favor...
⇒	284	Ana:	{Foi mal}.
⇒	285	Professora:	<u>=Vamos lá!</u> É a vez da <u>Manuela!</u>
⇒	286	Manuela:	Oba!

Neste excerto, encontramos uma nova ocorrência de recusa, quando a aluna Laís, na linha 266, solicita beber água e, logo na linha 267, fazemos uso de uma segunda parte do par despreferida, conforme exposto por Sacks ([1973] 2011), mesmo que suavizada com a expressão “Espera só um pouquinho”. Vale salientar o fato de que, logo após as palmas coletivas, sinalizadas na linha 276, em comemoração à participação de Lis na atividade, Yasmin sapateia e nos autosseleccionamos para intervir diretamente na atitude da aluna por meio de uma pergunta: “Yasmin, você está nos ajudando? Tá?”, na linha 277. Em seguida, Ana se autosselecciona com o intuito de explicar a atitude da colega na linha 278, em uma atividade interacional que é uma aula.

Já na linha 279, fazemos uma observação: todos permanecem em silêncio, até que prosseguimos a fala com um questionamento, uma nova pergunta ao grupo. Após novo silêncio, a aluna Ana se autosselecciona mais uma vez e diz “Ferrou” em voz baixa, justamente por saber que é uma expressão não condizente com o momento e espaço em que estávamos. Essa atitude de Ana desencadeia alguns risos sinalizados na linha 282; após isso, ela é advertida na linha

283 e logo se desculpa na linha 284, pronunciando risonha a expressão “Foi mal”. A nossa fala colada na linha 285 ocorre como tentativa para manter o planejamento da roda de conversa em uma relação assimétrica, prosseguimos com a seleção de novos estudantes para a continuidade da atividade. Seleccionamos a Manu que, na linha 286, comemora a seleção com a expressão “Oba!”.

O excerto 12 foi retirado da primeira roda de conversa, momento em que a maioria das crianças já tinha participado e os estudantes já apresentavam certa agitação e pouca concentração, o que pode ser constatado também pelas diversas ocorrências de falas sobrepostas identificadas a seguir:

Excerto 12 (primeira roda de conversa)

	387	Lara:	Pensei que se a gente pendurar essa caixa na parede pode
	388		virar uma estante.
	389	Ísis:	=Uma estante para quê?
⇒	390		((Muitas falas sobrepostas))
	391	Professora:	Que ideia boa, Lara, uma estante.
⇒	392		((Muitas falas sobrepostas))
	393	Professora:	<u>Peraí, pessoal...</u>
⇒	394		((Muitas falas sobrepostas))
	395	Lara:	Eu pensei... (0.5)
⇒	396		((Muitas falas sobrepostas))
	397	Professora:	<u>Oh, pessoal. Uma estante para a gente guardar nossos livros.</u>
	398	Ana:	>Tia, pode ser o corpo do nosso dragão comedor de lixo.<
	399	Professora:	Aninha {só pensa no dragão}. Eu já gostei dessa estante.
⇒	400		((Muitas falas sobrepostas))
⇒	401	Professora:	<u>Olha, não vai dar para continuar assim. Manuela, você ouviu</u>
	402		<u>o que sua amiga acabou de dizer? Não né?</u>
	403	Manuela:	=Sim.

Percebemos que as sobreposições aconteceram com frequência durante as rodas de conversa, conforme pode ser visto também no excerto 12 nas linhas 390, 392, 394 e 396. É importante mencionar que, no contexto desta interação, evidencia-se a nossa postura enquanto mediadora inclusive destas intercorrências. Sendo assim, nas linhas 391, 393, 395 e 397, ficam explícitas nossas tentativas de retomar a atenção dos alunos, fazendo uso, até mesmo, de tom de voz acentuado. Vale atentar que nossa postura se deu com o intuito de que as crianças voltassem a se concentrar e a respeitar as falas, ordenar as ideias e a expressarem opiniões sobre o assunto em questão de forma ordenada, de maneira que todos pudessem ouvir e entender o que estava sendo colocado ao grupo.

No decorrer das rodas de conversa com este grupo específico, a resolução das intercorrências de sobreposições tendeu a ser iniciada mais frequentemente por nós, participante e mediadora das interações, como pode ser visto na linha 401, em que usamos voz

acentuada para resolução das falas sobrepostas. Nas linhas seguintes, 401 e 402, fazemos questionamentos diretos a Manuela, como tentativa de lembrá-la sobre os combinados da atividade em questão, até mesmo para que todos pudessem ouvir e se entenderem. A estudante nos responde afirmativamente na linha 403 com fala colada.

O excerto 13 é a continuação do trecho elencado no excerto 12 e traz novas ocorrências de uso de tom de voz acentuado para fins de retomar a concentração e andamento da atividade proposta na primeira roda de conversa.

Excerto 13 (primeira roda de conversa)

⇒	404	Professora:	<u>Láis, você ouviu a amiga?</u>
⇒	405	Laís:	=Ouvi e até queria uma estante dessa também.
⇒	406	Professora:	<u>Pode continuar, Lara.</u>
	407	Lara:	(0.4) Lá na minha casa tem tanto livros que acaba que não
	408		<u>tem lugar para guardar. Aí tive a ideia da estante. Podia</u>
	409		<u>fazer essa ideia lá na casa da minha avó.</u>
⇒	410		((Muitas crianças falam juntas indescritivelmente))
	411	Professora:	Se a gente juntasse vários caixotes, poderíamos pintar e
	412		<u>fazer caixotes coloridos, né Isis?</u>
⇒	413	Ísis:	[Tia, tia, tia, tia.]
⇒	414	Miguel:	[Nossa sala ficaria] bem bonita.
⇒	415	Ísis:	=Ela ajeitou o meu cabelo.
⇒	416	Professora:	= <u>Que bom, Isis.</u> Sua amiga é bem carinhosa, né? Gostei
	417		<u>muito da sua ideia, Lara, obrigada.</u>
	418		((Todos batem palmas.))

O excerto 13 inicia com nosso turno de fala em tom acentuado, chamando a atenção de Laís logo na linha 404. Após a resposta da aluna na linha 405 com fala colada, retomamos o turno de fala e selecionamos mais uma vez a aluna Lara, na linha 406, pedindo que ela prosseguisse com o compartilhamento de suas ideias com o grupo. O que se nota também no excerto acima é que, após a sobreposição de muitas falas indescritíveis sinalizadas na linha 410, nas linhas 411 e 412, tomamos o turno como tentativa de resolução das sobreposições, usando a estratégia de selecionar Ísis como próximo falante a partir de uma pergunta direcionada para a aluna especificamente. Fizemos uso da expressão “né, Isis” ao final do turno de fala para fins de direcionar a fala, mesmo selecionando um único falante para o próximo turno; o que ocorre em seguida é justamente a sobreposição das falas de Ísis e de Miguel nas linhas 413 e 414, seguida por falas coladas entre a fala da Ísis na linha 415 e meu próximo turno nas linhas 416 e 417.

No excerto 14, retirado da segunda roda de conversa, é possível identificar que foram frequentes os momentos em que os participantes falaram longamente em sobreposição, por exemplo, nas linhas 52, 56 e 64, em um curto espaço de tempo na interação social durante a

atividade. Cabe mencionar que isso pode ter acontecido devido ao envolvimento e animação das crianças com as ideias que iam surgindo a partir do vídeo assistido.

Excerto 14 (segunda roda de conversa)

	48. Lara:	Minha boneca quebrou a cabeça e não joguei fora.
	49.	=Minha mãe consertou porque era minha boneca preferida.
	50. João Gabriel:	=Achei muito maneiro esse negócio de pegar coisas velha e
	51.	transformar em coisa diferente.
⇒	52.	((falas sobrepostas)) (0.8)
⇒	53. Ísis:	<u>Se tiver roupa que não cabe mais, pode doar para outras</u>
⇒	54.	<u>peessoas.</u>
	55. Mel:	=Eu já fui no bazar. Tem muita coisa boa.
	56.	((muitas falas sobrepostas)) (2.0)
⇒	57. Professora:	Muito bacana. É importante pensar sobre isso porque, vamos
	58.	pensar: (.) <u>o lixo é bom para o meio ambiente?</u>
	59.	(0.7)
	60. Davi:	Se poluía água, porque o peixe e o golfinho morrem, podem
	61.	morrer engasgado.
	62. Ísis:	=Quando joga água fica poluída, não, joga lixo que polui
	63.	água.
	64.	((falas sobrepostas))
⇒	65. Professora:	Ah, então precisamos cuidar da água, não jogar lixo e não
	66.	<u>desperdicar também, né? E o lixo, é importante recolher e</u>
	67.	<u>separar o lixo?</u>
	68. Yasmin:	=Eu já vi <u>multirão</u> que pega o lixo no <u>Youtube</u> .
	69. Ana:	=Aqui na escola a gente faz.

Há que se destacar que, diferentemente das outras sobreposições, é Ísis que se autosseleciona conforme as linhas 53 e 54, fazendo uso de tom de voz acentuado como tentativa de solucionar as sobreposições das falas da linha 52. Já nas linhas 57 e 65, há nossa autosseleção e falas como meio de intervir nestas ocorrências. É interessante ressaltar que os estudantes sobrepunham seus turnos de fala com intuito de contribuir mais com a discussão estabelecida entre si, na maioria das vezes em concordância. Por isso, é importante dizer que as falas, mesmo sobrepostas, colaboraram com as reflexões e construções do grupo como um todo; inclusive, esses momentos de troca fazem parte dos objetivos da roda de conversa planejada, considerando a faixa etária dos discentes envolvidos, que ainda se encontram no processo de aprendizagem sobre estabelecer as construções discursivas.

O excerto 15 foi retirado da primeira roda de conversa, e nele há participação de Ísis na atividade proposta. Nele é possível notar que a organização sequencial exerce um papel importante para a análise das ações em curso da fala em interação, especialmente neste contexto específico. As sequências discursivas construídas no decorrer da roda de conversa demonstram que a fala é dotada de organização e que o significado de uma ação é moldado de acordo com as sequências de ações anteriores, conforme podemos observar a seguir:

Excerto 15 (primeira roda de conversa)

	324	Professora:	A <u>Ísis</u> tem algo bem legal para falar com a gente, Ana.
	325		((<u>Ísis</u> levanta e escolhe um pote de sorvete))
⇒	326	<u>Ísis</u> :	>Um estojo.<
⇒	327	Professora:	Hum, um estojo?
⇒	328	Ana:	Meu Deus, de novo?
⇒	329	Professora:	Existem muitos estojos e que podem servir para guardar
	330		coisas. (.) °Vamos ouvir a colega.° O que você guardaria no
	331		seu estojo, <u>Ísis</u> ?
⇒	332	<u>Ísis</u> :	>Lápis.<
⇒	333	Professora:	E mais o que?
⇒	334	<u>Ísis</u> :	>Lápis de cor, borracha.<
⇒	335	Manuela:	Então tem que ter apontador também. >Não pode esquecer.<
⇒	336	Miguel:	=Tesoura também.
⇒	337	Professora:	Esse estojo está ficando bem completo, hein?
⇒	338	Manuela:	E cola.
⇒	339	Professora:	Sim, e cabe tudo isso no estojo que você pensou?
⇒	340	<u>Ísis</u> :	[Cabe sim e não joga o pote fora.]
⇒	341	Manuela:	[Ficou maravilhoso esse estojo.]
	342		((Muitas falas sobrepostas))
	343	Professora:	Obrigada, <u>Ísis</u> . Dá para guardar muitas coisas.
	344		((<u>Ísis</u> levanta, pega a tampa do pote e fecha mostrando para todos da roda))
	345		((Todos batem palmas.))
	346	Professora:	Agora é vez da Gabriela.

Na linha 326 do excerto 15, Isis compartilha a sua ideia de fazer um estojo a partir do pote de sorvete escolhido; na linha 327, fazemos um questionamento com o intuito de estimular a estudante a dar mais detalhes sobre a ideia exposta. Na sequência, temos a autosseleção de Ana na linha 328 para fazer um apontamento crítico em relação à ideia da colega, e faz uso da expressão “Meu Deus, de novo?” utilizando tom de voz acentuado. Logo na linha 329, igualmente com tom acentuado, defendemos a ideia da colega, mas nas linhas seguintes, 330 e 331, optamos pelo tom de voz baixo; com o intuito de amenizar o desconforto causado, solicitamos que todos continuem ouvindo a ideia e, no final do turno, fazemos uma nova seleção de Ísis. Na linha 332, ela responde à seleção e, a partir daí, temos algumas autosseleções para fins complementares à resposta da colega, como pode ser visto nas linhas 335, 336 e 338. Após nosso novo questionamento, especificamente para Isis na linha 339, as estudantes Isis e Manuela entram em sobreposição de falas (linhas 340 e 341), já que Manuela se sentiu à vontade de se autosselecionar para elogiar a ideia da colega.

Dessa forma, é válido reforçar que as falas produzidas no decorrer da interação não são desconexas, mas mantêm uma relação entre si. Os turnos de fala estão interligados por ações comuns aos participantes na atividade. E isto é assegurado também na constituição do mandato institucional da professora e do gerenciamento estabelecido para que seja mantida a organização interacional neste dado contexto, especialmente no que diz respeito às

diferenciações entre a proposta de roda de conversa institucional ou uma roda de conversa ordinária, por exemplo. Diante dessas considerações, é cabível destacar a importância da participação de todos, mais precisamente o revelado nas ações da docente que se mostram mais atentas e planejadas do que as dos discentes

4.3 A organização temática da conversa: sequência IRA e revozeamento

Em se tratando da organização das conversas, há que se perceber a presença de aspectos já descritos nos estudos de Harvey Sacks, Emanuel Schegloff e Gail Jefferson, como, por exemplo, a percepção de alguns estudantes em relação aos locais para a alocação do turno, autosseleções, locais de relevância para a transição entre falantes e, até mesmo, sobreposições de falas durante a interação. Observemos o excerto 16, a seguir:

Excerto 16 (segunda roda de conversa)

⇒	9.	Professora:	O que vocês acharam do lixo?
⇒	10.		((<u>Valdesir</u> levanta a mão e a professora faz sinal afirmativo com a mão e cabeça)).
⇒	11.	<u>Valdesir</u>	Não gostei por causa do lixo, muito sujo.
⇒	12.	Professora:	O processo de reciclagem é bem interessante, né? (.) E quem
	13.		produziu essa quantidade enorme de lixo, <u>Valdesir</u> ?
⇒	14.	<u>Valdesir</u>	[Eu não:::]
⇒	15.	Miguel:	[Os <u>StoryBots</u>] nem reclamaram de cair no lixo.
	16.		{Eu ia reclamar parecia bem fedido.}
	17.	Ana:	>Tinha aquele símbolo da outra vez.<
	18.		((Ana fez referência ao símbolo de reciclar e reutilizar visto
	19.		em outra atividade))
	20.	Bianca:	A parte da minhoca que era o chefe e esperava a solução
	21.		para não poluir o mundo dele.
	22.	Professora:	=Também gostei do Lorde minhoca, Bianca.
	23.	Ana:	=Lorde minhoca foi muito legal. <u>Legal mesmo.</u>
	24.		((burburinho))
⇒	25.	Professora:	Então gente, o que é reciclagem?
⇒	26.		((Marcelo levanta a mão e a professora olha diretamente para ele.))
⇒	27.	Professora:	Fala, Marcelo.
⇒	28.	Marcelo:	Também é só jogar fora algum lixo, é só jogar no lugar
⇒	29.		certo.

No que tange à organização da segunda roda de conversa, no excerto 16 aparecem situações em que utilizamos perguntas sobre o vídeo assistido (linhas 9, 12 e 25), que estimularam os alunos a compartilhar suas opiniões por meio das autosseleções, abrindo-se possibilidades para a ocorrência de sequências de revozeamento. Vale atentar para o fato de

que a pergunta da linha 9 – “O que vocês acharam do lixo?” – é passível de gerar diferentes respostas conforme comumente encontramos no revozeamento. Na linha 11, o estudante Valdesir se autosseleciona e responde – “Não gostei por causa do lixo. Muito sujo”. Nas linhas 12 e 13, fazemos uma pergunta a fim de saber a opinião do Valdesir, mas ele responde posicionando-se com uma postura de defesa, eximindo-se de uma possível “culpa” em relação ao assunto, o lixo produzido. Há falas sobrepostas entre dois estudantes, conforme sinalizado nas linhas 14 e 15, Miguel entra em sobreposição à fala de Valdesir para contribuir com a resposta feita ao colega, ocorrência que não tem um caráter de competitividade, com um participante que para de falar e outro continua, como no exemplo.

Também encontramos ocorrência de burburinhos na linha 24, que demandaram que tomássemos o turno e usássemos o tom de fala mais acentuado, conforme registro na linha 25, na tentativa de que o grupo retomasse a proposta inicial, com uso da expressão “Então, gente”, em tom acentuado. Nesta linha, o questionamento foi – “O que é reciclagem?” – há ocorrência de um questionamento que se assemelha ao modelo do tipo IRA, respondido pelo estudante Marcelo nas linhas 28 e 29 mesmo; cabe ressaltar a ausência do turno da avaliação mesmo ao receber uma resposta pouco coesa. Dessa forma, é perceptível que as crianças parecem estar diante de um tema complexo, de conceitos abstratos ainda e, por isso, carentes de uma construção de informação mais guiada.

O excerto 17 refere-se ao início da primeira roda de conversa, momento em que ainda apresentávamos os materiais disponibilizados no centro do círculo, os quais seriam escolhidos posteriormente conforme a proposta da atividade. Observemos a seguir:

Excerto 17 (primeira roda de conversa)

	23.	Professora:	=Você vai ajudar a gente nisso!
	24.	Professora:	Essa caixa de madeira que vocês estão vendo aqui no meio,
	25.		<u>oh.</u>
	26.		((professora levanta para mostrar a caixa))
	27.	Professora:	Vocês sabem como ela chegou aqui na escola para gente?
	28.	Lis:	Não.
⇒	29.	Professora:	Ela veio cheinha de uma coisa que a gente adora comer. Quem
	30.		consegue adivinhar?
⇒	31.		((burburinho))
⇒	32.	<u>Ísis:</u>	<u>Ovo!</u>
	33.	Professora:	Não foi ovo. Essa caixa aqui. (professora levanta a caixa)
⇒	34.		((muitas falas sobrepostas))
⇒	35.	Davi:	<u>Foi fruta.</u>
⇒	36.	Professora:	Uma, oh, (,) o Davi falou uma coisa legal, Miguel.
⇒	37.		((Miguel levanta e professora faz sinal para o Miguel sentar.))
	38.		Foi uma fruta. Agora temos que adivinhar qual fruta que veio.
⇒	39.	Miguel:	<u>Maçã.</u>
⇒	40.	Professora:	Muito bem!
⇒	41.	Manuela:	A gente já viu chegando isso.
	42.		((Manuela se levanta para falar)).
⇒	43.		((muitas falas sobrepostas))
	44.	<u>Ísis:</u>	Ou até banana ou outra.

Pode-se perceber no excerto 17 uma ocorrência da sequência IRA bem-sucedida com este grupo de referência com estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental, especialmente por tratar-se de algo concreto ao universo deles. Este excerto transparece como muitas vezes a sequência IRA é necessária ao contexto educacional em que se enquadrou esta atividade de roda de conversa. Nas linhas 29 e 30, há turnos de fala expondo um novo desafio de adivinhação, respondido pela estudante Ísis na linha 32, fazendo uso de tom acentuado, em decorrência do burburinho sinalizado na linha 31. Na linha 38, há uma pergunta indireta sugestionando mais uma adivinhação – “Foi uma fruta. Agora temos que adivinhar qual fruta que veio.” –, que é prontamente respondida por Miguel na linha 39, de forma a completar a elocução produzida anteriormente. Na linha 40, é possível verificar nossa resposta afirmativa, seguida pela autosseleção de Manuela na linha 41 – “A gente já viu chegando isso.”.

O excerto 18, a seguir, foi retirado da segunda roda de conversa e nele figura um momento em que as crianças contribuíam com as reflexões do grupo como um todo, mas aparentando agitação. Cabe ressaltar que, no transcorrer da atividade, algumas manifestações merecem destaque, até mesmo por deixarem claro que tipo de organização se estabeleceu neste contexto.

Excerto 18 (segunda roda de conversa)

	64.		((falas sobrepostas))
⇒	65.	Professora:	Ah, então precisamos cuidar da água, não jogar lixo e não
⇒	66.		desperdiçar também, né? E o lixo, é importante <u>recolher e</u>
⇒	67.		<u>separar o lixo?</u>
⇒	68.	Yasmin:	=Eu já vi <u>multirão</u> que pega o lixo no <u>Youtube</u> .
⇒	69.	Ana:	= <u>Aqui na escola a gente faz.</u>
	70.		((Ana balança as mãos animada))
	71.	Professora:	<u>Reutilizar é muito importante.</u>
	72.	Laís:	= <u>Igual o pote de sorvete para guardar coisas dentro.</u>
	73.	Ana Clara:	[Eu já pedi uma caixa de sapato para brincar.]
	74.	Manuela:	[Tia, sabia que quando eu ganhava boneca nova],
	75.	Ana Clara:	=Cortei papelão e fez uma alça do forno de brinquedo.
	76.	Manuela:	=Às vezes eu gostava mais de brincar com a caixa?
⇒	77.	Professora:	Podemos fazer muitas coisas com caixas, né? (.) Podiam até
⇒	78.		diminuir as caixas do mundo, ia diminuir o lixo, não acham?
	79.		((Ana Clara e Manuela fazem que sim com a cabeça))
⇒	80.	Pedro:	Já brinquei de bastão na minha casa, o bastão era uma
⇒	81.		<u>garrafa de refri vazia.</u> {Viu? Reutilizei.}
	82.		((Professora ri))
⇒	83.	Professora:	<u>Por que as pessoas têm que reciclar, reutilizar e reduzir</u>
⇒	84.		<u>como os Storybots explicaram?</u>
⇒	85.	Miguel:	= <u>Porque fica feio muito lixo. As pessoas jogaram muitas</u>
	86.		coisas fora, o mundo todo fica feio.
	87.	Professora:	Além disso, não dá para gente viver saudável e ter saúde se
	88.		não cuidarmos do lixo, por isso precisamos <u>reduzir, reciclar,</u>

Faz-se necessário observar os questionamentos que aparecem no excerto anterior, especificamente nas linhas 65 até 67 – “Ah, então precisamos cuidar da água, não jogar lixo e não desperdiçar também, né? E o lixo, é importante recolher e separar o lixo?” –, nas linhas 77 e 78 – “Podemos fazer minhas coisas com caixas, né? (.) Podiam até diminuir as caixas do mundo, ia diminuir o lixo, não acham?” – e, por fim, nas linhas 83 e 84 – “Por que as pessoas têm que reciclar, reutilizar e reduzir como os StoryBots explicaram?” –, perguntas que sugerem um modelo de resposta do tipo sim ou não. No entanto, nos turnos posteriores a elas, respectivamente temos estudantes que protagonizam falas que vão além disso, inclusive trazendo exemplos do que já viram a respeito do que foi perguntado e falas que transmitem vivências e experiências prévias condizentes ao tema conversado. Isso pode ser visto nas respostas registradas na linha 68 com a estudante Yasmin – “=Eu vi multirão que pega o lixo no Youtube” –, na linha 69 com a estudante Ana – “=Aqui na escola a gente faz.” –, nas linhas 80 e 81 com o estudante Pedro – “Já brinquei de bastão na minha casa, o bastão era uma garrafa de refri vazia. {Viu, Reutilizei.} – e na linha 85 com o estudante Miguel – “=Porque fica feio muito lixo. As pessoas jogaram muitas coisas fora, o mundo todo fica feio.” Cabe inferir que, mesmo com a possibilidade de se gerar uma sequência IRA, há releitura da temática e uma expansão da reflexão na resposta.

O excerto 19 figura um momento de perda da sequência estabelecida na conversa institucional na primeira roda de conversa. A saber, anteriormente Miguel solicita a permissão para cantar uma música animada ao seu grupo de referência e, conforme permitido, na linha 492 é possível ver a concretização da solicitação deste estudante.¹⁵

¹⁵ Pode-se conferir este dado na íntegra da transcrição da primeira roda de conversa no ANEXO III, linha 316 e 317.

Excerto 19 (primeira roda de conversa)

	492	Miguel:	Danço rock e pop, danço rock e pop, danço rock e pop, {assim é bem melhor.}
	493		((Miguel ri e os amigos também))
	494	Professora:	Uhul. muito bom:::
	495		((Todos batem palma)) (1.5)
⇒	496	Professora:	Agora <u>posso continuar?</u>
⇒	497	Manuela:	Eu ia de comer pizza no final de semana, mas fui no Mc
⇒	498		<u>Donald's.</u>
	499	Professora:	Bacana, Manu:::
	500	Ana:	>E aquele potinho ali foi do seu <u>danone</u> que acabou.<
	501		((Professora faz sinal afirmativo com a cabeça para Aninha))
⇒	502	Professora:	Continuando, essa caixa aqui ((Professora mostra uma
	503		caixa de =sapato)) era do tênis do me:::u filho, eu comprei
	504		um tênis para ele e <u>oh</u> , =o tênis não está mais aqui e ao
	505		invés de jogar fora , eu decidi reutilizar essa caixa de outra
	506		<u>forma.</u>
	507	Ana:	=ele ainda é bem pequeno.
	508	<u>Ísis:</u>	>Mesma coisa da caixa da pizza.<
⇒	509	Professora:	Isso <u>Ísis</u> , podemos transformar em novas coisas, ter novas
⇒	510		ideias.

Na linha 496, há registro da tentativa da professora em retomar a proposta inicial da roda de conversa espontânea e institucional realizada na escola. Neste momento, a maioria das crianças já estava pouco concentrada, já tinha participado e feito as devidas escolhas em relação aos materiais. Nas linhas 497 e 498, a estudante Manuela se autosseleciona para contar algo particular, uma vivência sua – “Eu ia comer pizza no final de semana, mas fui no Mc Donalds’s” –, desconsiderando o questionamento do turno anterior e fugindo da proposta mencionada no turno anterior, mas relacionada a um dos objetos disponibilizados para a atividade realizada (caixa de pizza). Apenas no turno da linha 502 conseguimos retomar e sugerir mais uma reflexão e, assim, prosseguir, já caminhando para o desfecho da atividade. É válido destacar a valorização da fala da estudante Ísis para mais uma vez reforçar a importância de reutilizar e pensarmos em novos usos para materiais que seriam descartados nas linhas 509 e 510, em acordo com um dos objetivos desta atividade de roda de conversa planejada na intervenção pedagógica desta pesquisa. Como demonstrado, é lícito lembrar que se tratou aqui de interações com crianças de 6 e 7 anos de idade e estes momentos lúdicos podem ocorrer e, por vezes, parecem necessários no trabalho árduo da conversa institucional, até mesmo como estratégia a favor do resgate da concentração e interesse dos estudantes, especialmente nesta etapa de primeiro ano do Ensino Fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação para este estudo surgiu, inicialmente, da minha estima pelo momento de transição que ocorre entre a Educação infantil e a série inicial do Ensino Fundamental, como também pelas construções de discentes e docentes neste contexto. Assim, na presente pesquisa, busquei investigar como se constroem os protagonismos dos sujeitos envolvidos nas interações em uma roda de conversa com uma turma de 1º ano de Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Niterói, no Rio de Janeiro. Para isso, foram observados aspectos de como se organizaram estas estruturas interacionais, o que as caracterizaram em sala de aula, quais perguntas foram mobilizadas no decorrer da interação e o que corroborou na promoção da coconstrução de conhecimento através das conversas em sala de aula.

Conforme já explicitado, planejei uma intervenção pedagógica composta por oito aulas voltadas à Educação Ambiental, com ênfase no tema transversal meio ambiente, conforme orientam os PCNs (BRASIL, 1997), para fins de promover consciência para com atos de reciclar, reduzir e reutilizar, além de levar em consideração habilidades elencadas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), devidamente detalhadas no capítulo 3, correspondente ao *Percurso da Pesquisa*. Para a análise dos dados orais, foram consideradas as participações de todos, especialmente no que diz respeito ao protagonismo evidenciado no decorrer das aulas propostas e nos processos de ensino e de aprendizagem conjuntos com este grupo de primeiro ano do Ensino Fundamental.

A comunicação no contexto escolar pode ser estabelecida por meio de algumas possibilidades interacionais, algumas delas que foram objeto de estudo no capítulo 4, *Análise dos dados gerados*, a partir dos trechos selecionados das transcrições das rodas de conversa. Os sujeitos envolvidos neste processo interacional, estudantes e professora, foram agentes que se relacionaram conforme suas funções a favor de metas-fim específicas da conversa institucional de que tomaram parte. De maneira que coexistiram com identidades distintas, resolveram divergências, trocaram informações e opiniões no processo de comunicação durante as interações nos momentos de roda de conversa implementadas. Importante mencionar que se tratou de estudantes de 6 e 7 anos de idade, em processo de desenvolvimento de aspectos e habilidades como, por exemplo, solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências, incentivar as falas dos outros e respeitar os turnos de fala dos colegas. Podem-se perceber alguns estudantes mais participantes e outros que interagiram mais efetivamente apenas nos momentos das falas sobrepostas.

Diante dessas considerações, buscamos verificar como emergiram os protagonismos dos interagentes envolvidos e os seus desdobramentos, levando em consideração as possibilidades de estrutura conversacional IRA (SINCLAIR; COULTHARD, 1975) e do revozeamento (O'CONNOR; MICHAELS, 1996) como recursos comunicativos nos momentos da roda de conversa. E, a partir da minha observação participante, notei que a roda de conversa enquanto organização da fala-em-interação nesse contexto, permitiu, de fato, a participação ativa e colaboração de todos os envolvidos em oportunidades de construir coletivamente conhecimentos e reflexões.

É interessante ressaltar que na temática do meio ambiente, já de interesse do grupo pesquisado, a ênfase dada para a reciclagem despertou grande envolvimento nos estudantes e, assim, as proposições e colocações evidenciaram seus protagonismos no decorrer das interações, conforme visto no capítulo específico de análise. Isto ficou ainda mais evidente na partilha de opiniões, atos de concordar e discordar, tal como a exposição de impressões que partiam da realidade, experiências prévias e vida prática dos interagentes trazidas para os momentos das rodas de conversa. É cabível sublinhar que as crianças estiveram atentas, envolvidas e dispostas a aprender, motivar os colegas na participação, ouvir, saber mais sobre a temática. Assim, as rodas de conversa foram momentos bastante produtivos e interessantes para todos os que delas participaram, professora e estudantes, com o foco de promover pensamentos críticos e posicionamentos dos interagentes enquanto protagonistas na integração do grupo em questão.

Esta pesquisa partiu do pressuposto de que não há protagonismo do discente sem o protagonismo do docente, conforme anteriormente exposto, ainda mais levando-se em consideração a participação ativa e indispensável de todos os interagentes nas coconstruções no contexto escolar, algo que se pretendeu mostrar na análise dos dados. É interessante dizer que o planejamento destas atividades prestou-se a incitar reflexões e discussões, incentivar participantes, mediar, trocar e colaborar com o andamento das fala-em-interação num espaço ativo e propício aos protagonismos de todos. Por isso mesmo, as análises dos dados gerados nesta pesquisa contemplam falas e outros elementos textuais, posições e informações que auxiliaram no entendimento de como se deram estas interações especificamente aos propósitos de intervenção pedagógica e da construção conjunta estabelecida.

Nos excertos analisados, há ocorrência de algumas perguntas realizadas com objetivos de incitar envolvimento, organizar o andamento da atividade e chamar atenção para algum ponto específico, que também refletiram minha postura enquanto mediadora das interações. Com esta postura, distanciei-me, assim, da convencional função social do educador que apenas

julga a qualidade dos estudantes por meio de conhecimentos que os demais desconhecem, sendo este um fator que também foi responsável por marcar a diferenciação entre os aspectos da roda de conversa na sala de aula em relação à roda de conversa cotidiana. Esta postura ficou evidente no exercício do mandato institucional da professora como guia nas ações dos participantes no decorrer do processo de fala-em-interação. Assim, os estudantes foram instigados a elaborar comentários críticos, posicionarem-se sobre a temática da educação ambiental, reciclar e reutilizar materiais, além de compartilhar com os colegas. O trabalho foi conduzido de maneira que medie as relações nas rodas de conversa, com o intuito também de que fossem respeitados os papéis e contribuições de cada participante, processos reflexivos que deixaram transparecer o planejamento comprometido com o respeito aos protagonismos docente e discente. Neste processo, estive atenta para reformular as contribuições e permitir que os próprios estudantes fizessem suas avaliações conforme o exposto nas análises das transcrições.

Assim, no que diz respeito ao desenvolvimento da roda de conversa enquanto estrutura de participação interacional, especificamente em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, esta pesquisa contribuiu, em parte, para a reflexão sobre esta prática. O trabalho foi conduzido de maneira que medie as relações nas rodas de conversa, com o intuito também de que fossem respeitados os papéis e contribuições de cada participante, processos reflexivos que deixaram transparecer o planejamento comprometido com o respeito aos protagonismos docente e discente. Neste processo, estive atenta para reformular as contribuições e permitir que os próprios estudantes fizessem suas avaliações, conforme o exposto nas análises das transcrições. A partir do uso das sequências IRA e do revozeamento, enquanto ações complementares com suas respectivas colaborações interacionais de construções de conhecimentos e protagonismos docente e discentes, por meio de espaço mais expandido para vozes e papéis ativos na coconstrução, foi possível observar, por exemplo, que o tipo de organização baseada no revozeamento possibilitou uma interação mais longa e construções coletivas de conhecimento acerca da temática ao qual esteve envolvida a intervenção pedagógica deste trabalho. Com efeito, minha mediação frente às trocas, perguntas e respostas no decorrer da atividade prestou-se a verificar as informações juntamente com os outros interagentes e, quando preciso, trabalhou a favor de facilitar o processo interacional, até mesmo no que diz respeito a solucionar questões e conflitos que surgiam.

A partir dos dados observados nas rodas de conversa, sobressaltaram-se interações abertas e mais igualitárias, menos restritas se comparadas às ocorrências de sequências IRA, conforme visto no capítulo de análise deste trabalho. Vale ressaltar que ambas estruturas desempenharam funções específicas e importantes que agregaram positivamente no decorrer

das interações estabelecidas no processo interacional deste grupo. Assim, as rodas de conversa se caracterizaram como aliadas oportunas em sala de aula, para a consolidação de outros momentos dinâmicos, ativos e de aprendizagens significativas, nos quais nós todos, de maneira conjunta, criamos, recriamos e construímos conhecimentos sob caráter de interações democráticas e participativas. Por meio delas, foi possível que todos os interagentes aprendessem e construíssem uns com os outros, à medida que intercalavam papéis de falante e ouvinte nas sequências interacionais também para além da IRA. Se comparada à sequência IRA (GARCEZ, 2021), fica claro o espaço dado aos protagonismos nas sequências de revozeamento, até mesmo por conta da participação efetiva, dos posicionamentos críticos e da colaboração conjunta nos processos de ensino e de aprendizagem a partir desta organização interacional.

Nesse processo, foi possível verificar que a conversa cotidiana se difere da estrutura da conversa institucional, ao passo que nos momentos de roda de conversa, por exemplo, houve envolvimento dos participantes comprometidos com as possibilidades interacionais e ações de uso da linguagem nesse contexto para fins de alcançar as meta-fim, conforme aponta Garcez (2021). Tratou-se então, de situações interacionais comprometidas na construção de conhecimentos autônomos de forma mais democrática possível com validação das falas e participação de todos os envolvidos. Dessa maneira, o ato de pensar foi incentivado por meio de perguntas e respostas, questionamentos, afirmações e refutamentos em um espaço de liberdade, processo livre e aberto ao aprendizado com significados, sendo contemplada toda a gama cultural, social e histórica que os sujeitos trouxeram consigo para o espaço escolar. Isto ficou claro também nas ocorrências frequentes de falas sobrepostas, especialmente quando surgia alguma ideia criativa ou inovadora; foi um aspecto que ganhou importância nesse contexto interacional e no processo de entendimento e regulação sob o ato de falar e ouvir com este grupo.

As análises, realizadas a partir das descrições da fala-em-interação social organizada sistematicamente nas interações socialmente inteligíveis neste determinado grupo de referência (ATKINSON; HERITAGE, 1984, p. 1), evidenciaram características da roda de conversa como estrutura interacional de uma sala de aula de Língua Portuguesa em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental. A partir das transcrições realizadas, foram elencados trechos submetidos à esta análise sob diferentes recursos da ACE como mecanismos interacionais da organização estrutural, a partir de um olhar direcionado para a arquitetura, observou-se: a) dos turnos de fala espontânea ou orientada por um mandato institucional e para uma meta-fim; b) das alocações de fala - autosseleções e seleção dos falantes; c) das sobreposições de fala; d) das tomadas de turno e, por fim mas não menos importante, d) da organização do espaço no

contexto em que os participantes estão inseridos. A observação destas sequências elencadas nas transcrições nos trouxe o reconhecimento de que não se tratou da fala-em-interação de uma sala de aula convencional, até mesmo pela gama de possibilidades de ações pelo uso da linguagem neste cenário educacional. É interessante perceber também que muitos elementos estiveram presentes e precisaram ser considerados nas análises, recursos interacionais que compuseram os momentos de interação nas rodas de conversa, tais como: linguagem corporal, os aspectos não verbais como gestos, atitudes, olhares, emoções, fala acelerada, lenta ou baixa, acentuação de palavras ou sílabas, alongamento de sons, falas coladas, sobrepostas, entonações e acentuação de voz ou até interrompidas de forma abrupta que foram devidamente sinalizados nas transcrições.

Esses elementos acompanharam o diálogo, complementaram as regras e os modos de funcionamento destas interações, por isso foram devidamente sinalizados nas transcrições das rodas de conversa que fazem parte da intervenção pedagógica deste trabalho e corroboram a análise dos dados gerados nesta pesquisa, que, cremos, ser uma contribuição para os estudos de roda de conversa e revozeamento nas classes do Ensino Fundamental I. Os estudantes estiveram atentos e curiosos em relação ao que era proposto por mim, participaram das rodas de conversa utilizando diferentes recursos no decorrer delas, para fins de se posicionar e expor pensamentos e ideias, corroborando com as ações desenvolvidas na intervenção, com destaque ao desenvolvimento do eixo da oralidade na perspectiva direcionada pela BNCC (BRASIL, 2017). A disposição diferenciada das cadeiras em formato de círculo foi um aspecto que colaborou com as trocas e participação dos interagentes, já que assim os estudantes estiveram livres para a escolha de seus respectivos lugares. É interessante dizer que, mesmo com essa liberdade, nesse processo de escolha sem interferência minha, meninos e meninas procuraram sentar separadamente, as crianças organizaram-se de forma que todos os meninos ficaram de um lado e as meninas de outro. Assim, é possível afirmar que a disponibilidade visual e organização da sala de aula favoreceu tanto o protagonismo quanto caracterizou e impactou a questão da organização da fala-em-interação nas rodas de conversa em sala de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental. Vale atentar que, quando a arrumação da sala de aula foge do padrão mais tradicionalmente utilizado nas turmas de Ensino Fundamental, fileiras de frente para o quadro branco, as possibilidades de interação podem vir a ser ampliadas e os objetivos impactados por essa escolha organizacional.

É válido destacar também a importância da escolha de recursos para contextualização e andamento da proposta de atividades com rodas de conversa. Foram empregadas estratégias para que as crianças entendessem as orientações da tarefa, não necessariamente evidentes aos

próprios participantes. Ao compararmos as duas rodas de conversa, pode-se inferir algumas observações importantes, como por exemplo, a duração delas, uma vez que a primeira teve uma duração maior do que a segunda. Isso se deu, possivelmente, pelo fato de a primeira proposta de roda de conversa ter ocorrido logo no primeiro momento do dia e no espaço da própria sala de aula, também pela minha mediação mais incisiva em selecionar falantes no decorrer da interação e o uso de materiais diferenciados para chamar atenção dos discentes na proposta. Já a segunda proposta de roda de conversa ocorreu na sala de vídeo após as crianças assistirem ao episódio da série do *StoryBots*, espaço utilizado também como sala de fantasias e de artes diversas, e teve uma organização mais aberta para as autosseleções, o que pode ter privilegiado momentos frequentes de falas sobrepostas e burburinhos. Dessa forma, há que se pensar também na influência do espaço escolhido para a segunda roda de conversa no que diz respeito à concentração, agitação e envolvimento dos estudantes nesta proposta específica, até mesmo pelo fato da roda de conversa ter acontecido logo após assistirem ao vídeo.

Considerando as suas especificidades, pode-se afirmar que, em ambas as rodas de conversa, ficou garantida a oportunidade de todos se posicionarem, compartilharem ideias e sugestões. E, claro, durante os processos interacionais, dar sugestões, interferir nas falas correntes e incentivar novas ideias a partir do que era colocado ao grupo para construção de novos conhecimentos. Cabe ressaltar que, mesmo com a brevidade da segunda roda de conversa, as crianças apreciaram participar, contribuir, falar, ouvir, acolher opiniões e apontamentos durante as rodas de conversa da proposta implementada. Foram atividades lúdicas, pensadas para que os estudantes dessem novas ideias e expressassem suas opiniões sobre a educação ambiental, mais especificamente pelo viés do reciclar e reutilizar materiais que seriam descartados.

Convém observar que nas rodas de conversa, estabeleceu-se estrutura similar à conversa cotidiana em interação social face a face, com o uso da linguagem não requerendo habilidade ou treinamento especial. (CLARK, 2000 [1996]). Neste sentido, além da própria socialização do grupo, constitui-se o ambiente interacional passível de diferentes sistemas de troca de falas e tomada de turnos. SSJ (2003 [1974]) apontaram a sobreposição de vozes, isto é, mais de um participante produzindo atividade vocal ao mesmo tempo. Este foi um fenômeno recorrente na fala-em-interação das rodas de conversa, mesmo que a grande maioria das ocorrências tenham sido breves, conforme pode ser claramente visto no decorrer das propostas de roda de conversa deste processo interventivo.

As ocorrências deste fenômeno geraram, assim, dados para examinar boa parte dos aspectos mais elementares da fala-em-interação e o entendimento da organização desta

estrutura de conversa, como, por exemplo, o olhar acerca do que está acontecendo na sala de aula, a influência e motivação para com os momentos de interrupção abrupta e de falas coladas bem recorrentes. Ainda em tempo, estes últimos, foram aspectos que refletiram o envolvimento, interesse na participação e colaboração com as conversas estabelecidas neste espaço prestigiado de aprendizagens qualificadas e significativas. Vale atentar para o fato de que, em uma sala de aula convencional há perceptível preferência pelo autorreparo, em que o próprio falante age no intuito de resolução de um percalço na interação. E, já neste contexto específico, percebeu-se a preferência dos sistemas de autorreparo na conversa cotidiana, uma vez que os próprios educandos buscaram, construíram e articularam respostas responsáveis pela manutenção das trocas e aprendizados significativos.

O foco das atividades planejadas com roda de conversa também esteve direcionado para a ampliação das capacidades comunicativas, crescimento e amadurecimento dos estudantes, conforme mencionado anteriormente no percurso da pesquisa. Em relação a isso, foi possível perceber os impactos e desenvolvimento da fluência e segurança para expor suas ideias, dúvidas e descobertas ao grupo, além da valorização das aprendizagens, construções coletivas e individuais. Reunir-se desta forma proporcionou interação, partilha e ressignificados a partir das discussões decorrentes da atividade proposta. Neste contexto escolar, em se tratando das aulas da intervenção pedagógica, foram consideradas as possibilidades de aprender e aprimorar habilidades de falar, ouvir, refletir, criticar, argumentar, em um convite ao diálogo, partilha de vivências e trocas respeitadas.

A partir disso, os interagentes estabeleceram ações, negociações e trocas no decorrer deste processo educativo no qual a conversa também fez parte. Por meio do exercício de fala e escuta, houve discussões e partilha, condições para aprender sobre si mesmo e o outro, sobre o bem-estar coletivo e individual. Essas experiências proporcionaram o desenvolvimento do caráter transformador que impacta na formação crítica dos indivíduos, sejam eles discentes ou docente. Em consonância com Freire (1983), “[...] o pensar do educador somente ganha autenticidade, na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto na intercomunicação [...]” (FREIRE, 1983, p. 64).

Assim, torna-se possível a roda de conversa como ferramenta para desenvolver reflexões, estabelecer ligações, inferenciar e associar informações diversas durante as aulas. No contexto das atividades propostas não houve atenção centralizada em uma única pessoa ou respostas acabadas não passíveis de discussões; assim sendo, a educadora esteve disponível e aberta a valorizar os momentos de partilha, reflexões e falas. Isto posto, vale dizer que as escolhas das estratégias utilizadas na intervenção pedagógica desta pesquisa estiveram voltadas

a construção de um ambiente favorável e singular para construções e trocas com fins a objetivos comuns ao grupo em questão, conforme preconiza Moura e Lima (2014). Sendo assim, a construção dos conhecimentos durante as propostas deu-se por meio das colocações de cada interagente frente ao que emergia neste contexto interacional.

Diante dos dados analisados, esta pesquisa destacou a importância e relevância do trabalho com rodas neste contexto de conversa democrática, trocas, falas e escuta sensível em um processo de protagonistas nas próprias coconstruções de seus conhecimentos. Os dados de análise evidenciaram aspectos importantes da organização da fala-em-interação deste grupo em questão, à luz dos teóricos discutimos os processos de gerenciamento das sobreposições de fala, por vezes prolongada, como um dos pontos centrais desta estrutura interacional cotidiana que a difere da institucional. A organização da tomada de turnos para a conversa cotidiana é o sistema elementar e fundador da fala-em-interação, a pedra fundamental da socialidade (SSJ, 2003 [1974], p. 55; ATKINSON; HERITAGE, 1984, p. 12; GARCEZ, 2008, p. 25-27). Vale lembrar que, na primeira roda de conversa proposta, foram realizadas perguntas e, mesmo tendo previsão de seleção de falantes para os próximos turnos, foram frequentes as autosseleções e sobreposição de falas. Já na segunda roda de conversa, houve maior possibilidade de autosseleção dos envolvidos, o que propiciou ainda mais ocorrências de falas sobrepostas. É fato que todos tiveram oportunidade de se expressar em ambos os momentos sobre o assunto, além de relacionarem conteúdos e ideias de outras atividades e vivências, fazer comentários e agregar outras falas.

Os modos de organização negociados e as regras construídas no decorrer das interações foram compartilhadas pelos próprios sujeitos. Ficou perceptível que, como sujeitos ativos na interação em um processo respeitoso em que todos têm voz e vez, professora e estudantes se abrem a novas possibilidades de discussões e colaboração para fins de coconstruir novos conhecimentos. Posto isso, a seguir há uma tabela contendo o compilado de aspectos observados a partir dos dados gerados nas rodas de conversa realizadas para a pesquisa.

Quadro 1 – Turnos de fala espontânea ou orientada por um mandato institucional e para uma meta-fim

TURNOS DE FALA ESPONTÂNEA OU ORIENTADA POR UM MANDATO INSTITUCIONAL E PARA UMA META-FIM
Mandato institucional (papel de maestro / gestor da interação) da professora é aspecto que diferencia a roda de conversa institucional, em sala de aula, da roda de conversa cotidiana. ▪ Orientação de si e dos outros para metas-fim da atividade; ▪ Garantia de equidade nos direitos de fala e escuta a todos ou a reivindicação da aplicação da regra do “fala um de cada vez”.

▪ Gerenciamento dos turnos de fala por meio da seleção feita pela professora de quem fala, quando fala e o quanto pode falar. ▪ Assegurado também na constituição do mandato institucional da professora e do gerenciamento estabelecido para que seja mantida a organização interacional neste dado contexto.
SOBREPOSIÇÕES DE FALAS
▪ Colaboraram respeitosamente com as reflexões e construções do grupo como um todo.
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NO CONTEXTO EM QUE OS PARTICIPANTES ESTÃO INSERIDOS
▪ A disposição diferenciada das cadeiras em formato de círculo colaborou com as trocas e participação dos interagentes, favoreceu o protagonismo e impactou a organização da fala-em-interação nas rodas de conversa em sala de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Fonte: A autora, 2022.

Dessa forma, tornam-se claros os benefícios das atividades com roda de conversa para a promoção de falas respeitadas, escuta atenta e sensível, trocas de experiências, auxílio, cooperação e incentivo aos demais participantes. Este tipo de proposta funciona não somente para um fim em si mesma, mas também pela busca coletiva de resultados a partir dos atos de se expressar, inferir, relacionar, compartilhar, negociar, propor, argumentar e discutir, além da oportunidade de os participantes pensarem e desenvolverem atitudes de respeito mútuo. Estratégia que, além do desenvolvimento integral dos educandos, proporciona um trabalho comprometido com o fazer protagonista dos indivíduos, processo crítico e coletivo que enfatiza potencialidades e capacidades dos sujeitos ativos dos processos de construção do ensino e da aprendizagem, que, aqui, perpassaram o tema da relação do homem com o meio ambiente e as formas de reuso de material.

É pertinente lembrar que a presente pesquisa se limitou ao contexto em que atuo enquanto profissional; logo, faz-se necessário ampliar os estudos em outros contextos escolares. Mesmo assim, cremos ser possível encontrar novos olhares acerca da estrutura e trabalho com a roda de conversa sob a concepção da construção coletiva e significativa de conhecimentos, em um contexto democrático e participativo para docentes e discentes. Portanto, a roda de conversa como instrumento pedagógico pode ser utilizada a favor de aprendizagens e desenvolvimento de competências que, até mesmo, venham a extrapolar o contexto escolar e influenciar de forma crítica e criativa na vida real e social dos participantes, sujeitos protagonistas nos seus processos de desenvolvimento.

Com esta pesquisa, também procurei demonstrar a importância de se fomentar atividades que possibilitem o desenvolvimento da competência oral na escola atrelada à prática que impacte a vida dos sujeitos em suas comunidades. Portanto, almejo que outros pesquisadores e estudiosos, tendo acesso a esta dissertação, encarem-na como viés de reflexão para a construção coletiva do protagonismo docente e discente a partir da estrutura de participação “roda de conversa”. Assim, acreditamos que o presente trabalho empreendido sirva para alicerçar futuros estudos tanto no que diz respeito à conversa cotidiana como em cenários institucionais de fala-em-interação, e corrobore aos pesquisadores das interações sociais como subsídio para outras análises mais precisas e veementes acerca do gerenciamento de falas sobrepostas e outros aspectos da organização interacional.

REFERÊNCIAS

ABRITTA, Carolina Scali; BARRETO, Krícia Helena; OLIVEIRA, Livia Miranda de. O uso de dêixis por um paciente afásico e a manutenção da intersubjetividade no contexto da telefonaudiologia. *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos* | E-ISSN: 1982-2243 | v.26, n.1, 2022.

ANDRADE, D. N. P. *Recomendações e prescrições para a saúde no pós-alta: a investigação de um programa educativo a pacientes cardiopatas sob uma perspectiva interacional*. 2016. 217f. Tese de doutorado (Doutorado em Linguística Aplicada) – UNISINOS, São Leopoldo, 2016.

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de. *Etnografia da Prática Escolar*. 18ª edição. Editora: Papirus, 2012.

BRASIL. Política Nacional de Educação Ambiental. Lei 9795/99.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. Brasília, 22 de Dezembro de 2017. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2022.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

_____. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

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.

CHIODA, Rodrigo Antônio. *A roda de conversa e o processo civilizador*. 2004. 84f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2004.

CLARK, Herbert H. O uso da linguagem. In *Cadernos de Tradução – Instituto de Letras*. Tradução de Nelson de Oliveira Azevedo e Pedro M. Garcez. Porto Alegre, n. 9 p. 49-71, janeiro/março 2000.

CLIN - Projetos – Companhia Municipal de Limpeza Urbana de Niterói. Disponível em: [Projetos – Companhia Municipal de Limpeza Urbana de Niterói \(clin.rj.gov.br\)](http://projetos.companhiamunicipaldelimpezaurbana.com.br). Acesso em: 12 de abril de 2022.

CONCEIÇÃO, Luciana Etchebest da., GARCEZ, Pedro de Moraes. O revozeamento no discurso da escola pública cidadã. Artigo publicado em 2005. Disponível em:

<<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/165368/000498490.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 03 mar. 2022.

CONCEIÇÃO, L. E.; SALIMEN, P. G. Reparo, Correção e Avaliação na fala-em-interação em sala de aula. In: LODER, L. L., JUNG, N. M. (Org.). *Análises de Fala-em-interação Institucional: a perspectiva da Análise da Conversa* Etnometodológica. 1. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2009, p. 99-122.

COULON, A. *Etnometodologia*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1995.

DE ANGELO, Adilson. O espaço-tempo da fala na educação infantil: a roda de conversa como dispositivo pedagógico. In: ROCHA, Eloisa Acires Candal; KRAMER, Sônia (Orgs.). *Educação Infantil: enfoques em diálogo*. 2 ed. Campinas: Papirus, 2011.

DEMO, Pedro. SILVA, Renan Antônio da. Protagonismo estudantil, 2020. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/10685>>. Acesso em: 03 mar. 2022.

DURANTI, A. *Linguistic anthropology*. Cambridge University Press, 1997.

ELIAS, Vanda Maria e KOCH, Ingedore Villaça. *Ler e compreender*. São Paulo: Contexto, 2006.

FERNANDES, Natália Soares; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. *Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais*. Braga: Universidade do Minho, 2006.

FERREIRO, Emilia. *Alfabetização em Processo*. São Paulo: Cortez, 1996. 144p.

FREITAS, M.T.S. A abordagem sócio histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. In: *Cadernos de Pesquisa*. Juiz de Fora. n.16, julho/2008, p.21-39. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2023.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; Anca/MST, 2004.

FREIRE, Madalena. *A Paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI. N. Referenciais curriculares para a Rede Municipal de Educação de Niterói: uma construção coletiva/ ensino fundamental. Niterói, 2010.

_____. Documento preliminar para a proposta pedagógica de reorganização do ensino fundamental na rede municipal de educação de Niterói. Niterói, 2022.

GARCEZ, P. M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v.4, n. 1, p.66-80, jan./abr. 2021. Disponível em

<<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5988/3166>>. Acesso em: 03 mar. 2022.

_____. A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: LODER, L. D.; JUNG, N. M (Org.) Fala-em interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica. São Paulo: Mercado das Letras, 2008, p. 17-38.

_____. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. Delta. n.30, v.2, 2014 (257-288). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v30n2/0102-4450-delta-30-02-0257.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2021.

_____; LODER, Letícia L. Reparo Iniciado e Levado a Cabo pelo Outro na Conversa Cotidiana em Português do Brasil. Delta, V. 21, N. 2, 2005.

GARFINKEL, Harold. Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs, N. J.: PrenticeHall, 1967.

GEERTZ, Clifford. Descrição Densa, In: _____. A interpretação das culturas. 1ª edição. Rio de Janeiro: LTC, 1926. Disponível em: <https://moodle.fct.unl.pt/pluginfile.php/122511/mod_resource/content/0/Leituras/Geertz01.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2021.

GERALDI, W. (Org.). O texto na sala de aula. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GOFFMAN, E. Forms of talking. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981.

GOULART, C. M. A. Perspectivas de alfabetização: lições da pesquisa e da prática pedagógica. Revista Raido, Dourados, MS: Universidade Federal da Grande Dourados, v.8, n. 16, jul/dez, p. 157-175, 2017.

HAGUETTE, Tereza Maria Frota. Metodologias Qualitativas na Sociologia. Editora 12. ed. - Petrópolis: Vozes, 2010.

HAVE, Paul Ten. Doing Conversation Analysis: A Practical Guide. London: Sage, 1999. In: SILVA, Caroline Rodrigues; ANDRADE, Daniela Negraes P.; OSTERMANN, Ana Cristina. Análise da Conversa: uma breve introdução. ReVEL, vol. 7, n. 13, 2009. [www.revel.inf.br].

HERITAGE, J. Analyzing news interviews: aspects of the production of talk for an overhearing audience. In: VAN DIJK, T. (Ed.). *Handbook of Discourse Analysis*. London: Academic Press, 1984, v. 3, p. 95-117. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1515/semi.1980.30.3-4.245>>. Acesso em: mar. 2019.

JEFFERSON, Gail. SACKS, Harvey. SCHEGLOFF, Emanuel A Schegloff. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. 1974. Publicado na Revista VEREDAS - Rev. Est. Ling, Juiz de Fora, v.7, n.1 e n.2, p.9-73, jan./dez. 2003.

KLEIMAN, Ângela; MORAES, Silvia. O Projeto coletivo nas redes em construção. In: In: KLEIMAN, Angela B. e MORAES, Silvia E. Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

LODER, Letícia Ludwig. O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. In: _____, JUNG, Neiva Maria (Org.). *Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

_____. Noções Fundamentais: a organização de reparo. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (Orgs.) *Fala em Interação Social: introdução à análise da conversa etnometodológica*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008, p. 95-126.

_____; SALIMEN, P. G.; MÜLLER, M. Noções fundamentais: sequencialidade, adjacência e preferência. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (Orgs.) *Fala em Interação Social: introdução à análise da conversa etnometodológica*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008, p. 39-58.

MEHAN, H. The structure of classroom discourse. In: DIJK, T.V. (Org.). *Handbook of Discourse Analysis*. Londres: Academic Press, v. 3, 1985, p. 119-131.

MOURA, Adriana F. LIMA, Maria G. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338>>. Acesso em: 09 ago. 2023.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de português precisa saber*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

OLIVEIRA, Mônica Miranda de. Reformulação do movimento argumentativo de evidência legal em audiências de conciliação no PROCON. 2018. 151 f.: il. Disponível em: <<https://www2.ufjf.br/ppglinguistica/files/2009/12/M%C3%B4nika-Miranda-de-Oliveira-Tese.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2023.

O'CONNOR, M.; MICHAELS, S. Shifting Participant Frameworks: orchestrating thinking practices in group discussion. In: HICKS, D. (Org.). *Discourse, learning and schooling*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1996. p. 63-103.

PINO, A. A psicologia concreta de Vygotsky: implicações para a Educação. *Psicologia da Educação*, São Paulo, 1999, 7/8, p.29-52.

POMERANTZ, Anita. Agreeing and disagreeing with assessment: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. In: ATKINSON, J. M.; HERITAGE, J. *Structure of Social Action: Studies in Conversation Analysis*, Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

PSATHAS, George; ANDERSON, Tim. The 'practices' of transcription in conversation analysis, *Semiotica*, 78, 1990. In: SILVA, Caroline Rodrigues; ANDRADE, Daniela Negraes P.; OSTERMANN, Ana Cristina. *Análise da Conversa: uma breve introdução*. ReVEL, vol. 7, n. 13, 2009. [www.revel.inf.br].

ROCHA, Ana Luiza Carvalho e ECKERT, Cornelia. Etnografia: saberes e práticas. Artigo publicado no livro organizado por Céli Regina Jardim Pinto e César Augusto Barcellos Guazzelli *Ciências Humanas: pesquisa e método*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/9301/5371>>. Acesso em: 31 ago. 2021.

RYCKEBUSCH, Claudia G. A Roda de Conversa na Educação Infantil: uma abordagem crítico-colaborativa na produção de conhecimento. Tese (doutorado em linguística aplicada e estudos da linguagem). pontificia universidade católica de São Paulo, 2011.

SACKS, Harvey. *Lecture on Conversation*. Oxford: Basil Blackweell, 1992.

SCHEGLOFF, Emanuel A.; SACKS, Harvey; JEFFERSON, Gail. “Sistemática Elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa”. *Veredas*, V. 7, N. 1-2, 2003. Trad. de SACKS, Harvey; SCHEGLOFF, Emanuel A.; JEFFERSON, Gail. A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, V. 50, 1974.

SCHEIFER, C.L. Ensino de língua estrangeira para crianças - Entre o todo e a parte - uma análise da dinâmica das crenças de uma professora e de seus alunos. *Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP)*, v. 48, p. 197- 216, 2009.

SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G; SACKS, H. *The preference for self-correction in the organization of repair in conversation*. *LANGUAGE*, vol. 53, n. 2, 1977, p 361-382.

SCHIFFRIN, Deborah. Discourse markers. (Studies in interactional sociolinguistics) Includes indez. 1987 / transferred to digital printing 2008. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=hs7J-WqPtPAC&oi=fnd&pg=PP10&dq=Deborah+Schiffrin&ots=HXdJjAS9k1&sig=RnKfI-H6h2q2zkPrW82c0l0kQ_s&redir_esc=y#v=onepage&q=Deborah%20Schiffrin&f=false>. Acesso em: 10 abr. 2022.

_____. From linguistic reference to social reality. In Anna de Fina, Deborah Schiffrin and Michael Bamberg. *Discourse and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. p. 103-131.

SILVA, Caroline Rodrigues. ANDRADE, Daniela Negraes P.; OSTERMANN, Ana Cristina. Análise da Conversa: uma breve introdução. *ReVEL*, vol. 7, n. 13, 2009. [www.revel.inf.br] Acesso em 11 de novembro de 2022.

SILVA, João Alberto da. O sujeito psicológico e o tempo da aprendizagem. *Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel*, Pelotas, janeiro/abril, 2009.

SILVEIRA, S. B. Uma Perspectiva Interacional em Linguística. In: VASCONCELLOS Z. de; AUGUSTO, M. R. A.; SHEPHERD, T. G. (Org.). *Linguagem: teoria, análise e aplicações*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008. Disponível em < <http://www.pglettras.uerj.br/linguistica/linguagem03.html>>. Acesso em: nov. 2017.

SINCLAIR, J. M.; COULTHARD, M. *Toward an analysis of discourse*. Londres: Oxford University Press, 1975.

TRAVAGLIA, L. C. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1o e 2o graus. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira. A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 1 – 13. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2018331/mod_resource/content/1/VELHO%2C%2

0Gilberto.%20Observando%20o%20familiar%20%28Cap9%20em%20Individualismo%20e%20cultura%5D.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2021.

WARSCHAUER, Cecília. A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. Rodas Em Rede: oportunidades formativas na escola e fora dela. Paz e Terra, 2001.

ZABALZA, M. A. Didáctica da educação infantil. 2001. Rio Tinto: Edições Asa.

APÊNDICE A - Modelo de questionário da entrevista “Detetives da Reciclagem”

UMEI VALE FELIZ
ENSINO FUNDAMENTAL - GR: ____

PROFESSORA: _____

NITERÓI, ____ DE ____ DE ____ .

NOME: _____

DETETIVES DA RECICLAGEM

ENTREVISTA COM: _____

1 – O QUE É RECICLAGEM?

2 - VOCÊ SEPARA O LIXO DA SUA CASA PARA RECICLAGEM?

3 - VOCÊ JÁ PARTICIPOU DE UM MUTIRÃO OU CAMPANHA DE RECICLAGEM? QUAL?

4 - VOCÊ SABIA QUE FAZER BRINQUEDOS COM COISAS DESCARTADAS (GARRAFAS, ROLOS DE PAPEL HIGIÊNICO, LATINHAS E ETC.) É UMA FORMA DE RECICLAR?

5 - POR QUE É IMPORTANTE JOGAR O LIXO NO LIXO PARA QUE ELE SEJA DESCARTADO CORRETAMENTE?

6 - CONTE PARA GENTE ALGO QUE VOCÊ JÁ REUTILIZOU.

Fonte: A autora, 2022.

APÊNDICE B – Caderno Pedagógico (Versão do professor)

- **Carta aos Professores**

Caro Professor,

O presente caderno de atividades traz propostas para se trabalhar Educação Ambiental e, em especial, contribuir com o processo de conscientização sobre o desenvolvimento sustentável do planeta e medidas possíveis para se minimizar impactos das ações humanas no meio ambiente. As proposições buscam validar e estimular a responsabilidade, o zelo e a atenção com as questões que envolvem a política dos 5R's: Reduzir, Reciclar, Reaproveitar, Recusar e Repensar o lixo produzido. Tal política diz respeito ao conjunto de ações sugeridas durante a Conferência da Terra, realizada no Rio de Janeiro em 1992, que visam um meio ambiente mais preservado.

As estratégias pedagógicas interdisciplinares foram elaboradas para o público-alvo de estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental na modalidade regular, visando o compromisso da escola para com o meio ambiente, a comunicação oral e o sistema da escrita alfabética, signos matemáticos, registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo, conforme explicita a Base Nacional Comum Curricular. De acordo com a BNCC, os anos iniciais do Ensino Fundamental devem abarcar recursos pedagógicos que valorizem situações lúdicas de aprendizagem, ampliando as experiências vivenciadas pelos alunos na etapa da Educação Infantil nas atividades para esta faixa etária (entre 6 e 7 anos). Assim, no decorrer da implementação dessas atividades, os estudantes terão possibilidade de desenvolver múltiplas formas de comunicação, expressão, criação e compreensão do ambiente natural e social.

Cabe explicitar que o planejamento dessas atividades abrange áreas de Linguagens (Língua Portuguesa) e de Ciências da Natureza, atendendo a diversas habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além dos temas transversais constituídos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997), que se caracterizam por um conjunto de assuntos que aparecem em áreas determinadas do currículo, mas devem perpassar de forma coordenada por entre as disciplinas e conteúdos desenvolvidos, sempre levando em consideração a integração, a abordagem da realidade social e as possibilidades de sua transformação. Esses temas abarcam algumas áreas, como, por exemplo: Ética (Respeito Mútuo, Justiça, Diálogo, Solidariedade), Meio Ambiente (Os ciclos da natureza, sociedade e

meio ambiente, manejo e conservação ambiental), Saúde (autocuidado, vida coletiva), Trabalho e Consumo (Relações de Trabalho; Trabalho, Consumo, Meio Ambiente e Saúde; Consumo e Direitos Humanos, Cidadania).

Este material pedagógico contém atividades divididas em aulas, de forma que o professor tenha liberdade para fazer as adaptações necessárias ao grupo de referência ao qual leciona. Cada uma das aulas tem a previsão de até 50 minutos de duração, considerando o tempo de concentração do público-alvo para o qual foram pensadas. Mas vale ressaltar o fato de cada educador se manter atento às demandas que surgem, inclusive no decorrer da implementação do planejamento, realidades e perfil de cada turma. Procuro também indicar aspectos de funcionamento e organização possíveis no decorrer das aulas entre professores e crianças no contexto escolar. Contudo, não tenho a intenção aqui de apresentar uma receita pronta, ou até mesmo um manual. Mas sim ofertar possibilidades e problematizar esta temática no espaço escolar, inclusive para além deste espaço como a sugestão de entrevista com responsáveis dos estudantes, por exemplo.

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

A proposta de atividades encontrada neste caderno está direcionada para o 1º ano de Ensino Fundamental e foi dividida em 5 (cinco) aulas para melhor organização, sendo que a última aula contempla a culminância do trabalho desenvolvido. Em relação às competências gerais da BNCC do primeiro ano do Ensino Fundamental, as atividades planejadas prezam pela valorização e utilização dos conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Já em relação à competência específica de linguagens, faz-se necessário o reforço sobre a utilização de diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. E, por fim, as práticas de linguagem priorizadas nas propostas são a oralidade/leitura/escuta (compartilhada e autônoma), a escrita (compartilhada e autônoma) e a produção de textos/desenho. As respectivas habilidades da BNCC estão elencadas de acordo com o desenvolvimento e organização de cada etapa prevista.

AULA 1

Em relação à aula 1 da proposta interventiva, foram priorizadas as seguintes habilidades da BNCC: relatar fatos que componham episódios cotidianos, ainda que com apoio de recursos e/ou do professor (EF01LP23RS-1); compreender a importância de ouvir com atenção, organizando uma escuta ativa aos enunciados trabalhados em aula (EF12LP17PF02) e comparar características de diferentes materiais presentes em objetos de uso cotidiano, discutindo sua origem, os modos como são descartados e como podem ser usados de forma mais consciente (EF01CI01).

Nesta primeira atividade será feita uma roda de conversa como estratégia em sala de aula que desencadeará em reflexões e trocas acerca da reutilização de materiais e sensibilização sobre coleta seletiva com os estudantes sentados em cadeiras organizadas em círculo de forma que todos consigam se olhar. O professor deverá disponibilizar alguns materiais no centro do círculo como, por exemplo: caixote de madeira, potes de iogurte, garrafa pet de refrigerante, pote de sorvete, caixa de ovo, canudos, revista, encarte de mercado, caixa de sapato, garrafas plásticas, tapinhas, rolinho de papel higiênico, entre outros, devidamente higienizados. É interessante deixar alguns minutos para que os estudantes observem os materiais dispostos de forma a aguçar suas curiosidades, na sequência, deverá ser apresentada a imagem a seguir como ponto de partida para as reflexões dos envolvidos na atividade.



Cada uma das palavras deverá ser lida e discutida, neste momento, pode-se sondar o que cada um deles sabem sobre essa temática. Em seguida, o educador poderá solicitar que as crianças observem novamente com atenção os itens disponibilizados no meio do círculo, em seguida, explique que cada um deverá escolher um item, pensar em um novo uso para tal e compartilhar com todo o grupo, fazendo as devidas explicações em relação às suas ideias. Cabe ressaltar que cada criança deverá ter seu momento de fala validadas e incentivadas.

Após a participação e exposição de todos, a professora deverá incitar reflexões como, por exemplo: “Vocês sabem o que são todas essas coisas?”, “Para que servem ou serviram?”, “Onde

será que esses materiais foram encontrados?”, entre outros questionamentos e reflexões que forem surgindo no decorrer das respostas dadas pelos estudantes. Esta atividade tem por objetivo os participantes perceberem que os materiais escolhidos são vistos como lixo, mas que podemos ainda utilizar de alguma forma antes de serem descartados definitivamente. Outras questões podem surgir na roda de conversa, outros questionamentos e reflexões que devem ser valorizados.

No desfecho da roda de conversa, o educador poderá direcionar as trocas e conversas fazendo com que os estudantes percebam a grande quantidade de lixo que produzimos diariamente e o quanto isso é prejudicial para o meio ambiente e para os seres vivos que nele habitam. Nesse momento, cabe falar um pouco sobre os cada um dos 5 Rs, resgatando a imagem mostrada no início da aula, para intensificar as reflexões sobre seus hábitos de consumo, bem como também sobre a forma que cada um utiliza os recursos oferecidos pela natureza, inclusive a água. Deve-se enfatizar as ações reutilizar e reciclar de forma a esclarecer que os materiais que foram apresentados poderiam virar brinquedos ou outros utensílios que nos ajudariam a organizar melhor as coisas. Para finalizar essa parte, cabe questionar para as crianças se elas sabem para onde o lixo vai, sempre motivando a participação ativa de todos e com uma escuta sensível a cada colocação.

AULA 2

Na segunda aula, as habilidades elencadas serão: desenvolver o gosto pela leitura (EF12LP02PF01); Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição (EF12LP18); copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação (EF12LP03); compreender e conhecer o repertório de textos de tradição oral como parlendas, quadrinhas, adivinhas, com diversos gêneros textuais (EF01LP16RS-1); relacionar textos, histórias e informações com outras leituras. (EF12LP09RS2-3) e identificar o tema do texto (EF12LP17RS2-2).

Nesta proposta será utilizado o poema *Sereia Filomena* de Jorge Linhaça, e a aula deverá ser iniciada com a leitura coletiva do texto. Se o educador achar viável, pode-se promover um momento para se falar brevemente sobre o gênero poema, função social, características e estrutura desse gênero, considerando a adaptação para a faixa etária em que os estudantes se encontram. Neste mesmo momento, é possível explorar os recursos de oralidade encontrados

no poema, tal como valorizar os sentimentos que esse tipo de texto transmite, sempre adequando a explicando e levando em consideração o entendimento das crianças que fazem parte desse grupo especificamente. Após esse momento, pode-se fazer a transcrição coletiva do poema em um papel pardo, em que cada criança fique à vontade para transcrever um verso do poema e/ou fazer ilustrações sobre ele.

SEREIA FILOMENA (Jorge Linhaça)	
Num laguinho aqui pertinho A sereia Filomena Acorda logo cedinho <u>Pra</u> ouvir os meus poemas.	As meninas e meninos Também podem ajudar. Tem tanta garrafa pet E sacola de mercado Pneu usado e estepe Tudo isso ali jogado.
Filomena é bonita Gosta muito de cantar E por horas ela fica No espelho a se olhar.	O resto da bicharada O <u>calipau</u> vai limpando É tanta tralha jogada Que já está assustando.
Ela anda preocupada Com a tal poluição E junto com a bicharada Já montou um mutirão.	Se você quer ajudar A sereia e a bicharada É só lixo não jogar No lugar e hora errada.
Ela e os peixinhos <u>O seu lago</u> vão limpar	
Disponível: <u>A SEREIA FILOMENA (recantodasletras.com.br)</u> Acesso em 07/08/2022	

Após a finalização da transcrição dos versos poema e da ilustração com desenhos, faz-se uma nova leitura coletiva antes de iniciar uma conversa específica sobre o poema de Jorge Linhaça. Para isso, o educador deve fazer algumas perguntas que resgatem informações do texto lido e que, ao mesmo tempo, permita que as crianças estabeleçam relação entre o poema e a atividade anterior da roda de conversa. Como por exemplo: “Quem é Filomena? ”, “Com o que ela anda preocupada? ”, “O que Filomena encontrou em seu lago? ”, “O que é um mutirão? ”, “Por que devemos jogar lixo no lugar certo? ”, “Você vê muitas coisas sujando as ruas de seu bairro? ”, entre outras que surgirem no decorrer da conversa estabelecida. Pode-se registrar as falas dos estudantes em um novo cartaz que poderá ser exposto no corredor da escola ou outro lugar mais apropriado juntamente com o outro cartaz que tem o poema transcrito e as ilustrações realizadas anteriormente.

AULA 3

Em relação à terceira aula da proposta de atividades, o foco estará voltado para o desenvolvimento das seguintes habilidades: relacionar textos, histórias e informações com outras leituras (EF12LP09RS2-3); compreender a importância de ouvir com atenção, organizando uma escuta ativa aos enunciados trabalhados em aula (EF12LP17PF02) e relatar fatos que componham episódios cotidianos, ainda que com apoio de recursos e/ou do professor (EF01LP23RS-1).

O material utilizado será o vídeo da série “Pergunte aos StoryBots” - Temporada 3, episódio 4, disponível em Netflix (29 minutos) e as fotocópias das entrevistas. As estratégias serão a roda de conversa em sala e uma entrevista com a família, etapa que chamaremos de “Detetives da reciclagem”. É importante que o educador relembre as atividades das aulas anteriores, resgatando o momento de roda de conversa sobre reutilizar materiais e as atividades a partir do poema *Sereia Filomena* de Jorge Linhaça. Após esse momento de conversa, os estudantes assistirão ao episódio 4 da 3ª temporada da série “Pergunte aos StoryBots” que trata justamente de responder: “Por que as pessoas têm que reciclar?”.

Durante o vídeo, com duração de 29 minutos, as crianças poderão aprender sobre reciclar, reutilizar e reduzir, visualizarão e conhecerão diversos cenários e etapas por onde o lixo passa desde que é recolhido pela companhia responsável por isso, passando pelo processo de separação e reciclagem. Logo após o vídeo, o educador deverá iniciar uma conversa sobre ele de forma que as crianças possam comentar o que foi assistido e deem suas opiniões. Nesta ocasião, é interessante que o educador reforce os impactos negativos na natureza advindos da grande produção diária de lixo produzido tanto em casa quanto na escola e em outros espaços que frequentamos. A partir desse momento, pode-se resgatar os conceitos aprendidos anteriormente: repensar, recusar, reduzir, reutilizar e reciclar, trazendo e deixando que os estudantes exponham exemplos práticos e cotidianos sobre este tema, relatem suas próprias experiências e hábitos de consumo, inclusive em relação ao uso consciente da água. Deve-se fazer relação com a primeira aula e lembrar que os materiais, tanto que vão para coleta seletiva quanto os que são possíveis de reutilizar, podem virar outras coisas que auxiliem e ajudem nossa vida.

Ao final do vídeo, é interessante que o educador faça algumas perguntas que incentivem a fala das crianças a partir do que foi assistido por eles, como por exemplo: “O que é reciclagem? ”, “Como podemos reduzir nosso lixo? ”, “O que reutilizar quer dizer? ”, “O que vocês acharam do lixão? ”, “O lixo é bom para o meio ambiente? ”, “Você conhece alguém que

separa o lixo para reciclagem? ”, “Na sua casa, você reutiliza alguma coisa? ”, “Por que as pessoas têm que reciclar, reutilizar e reduzir? ” e “O que acontece se todo mundo fizer isso?. É importante ter em mente que esse momento é propício para que as crianças possam se expressar espontânea e livremente.

AULA 4

Nesta quarta atividade, as habilidades da BNCC que serão priorizadas serão: Relacionar textos, histórias e informações com outras leituras (EF12LP09RS2-3) e ler e entender, com a ajuda do professor, enunciados de tarefas, de exercícios, assuntos e temas escolares, diagramas, curiosidades, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, entre outros gêneros do campo investigativo (EF12LP17RS2-1).

Para iniciar essa atividade, o professor deverá relembrar aspectos da conversa e discussões realizadas na aula anterior a partir do vídeo “Por que as pessoas têm que reciclar?”, episódio 4 da 3ª temporada da série “Pergunte aos StoryBots”. Após esse momento, o educador deverá explicar sobre a proposta da entrevista “detetives da reciclagem” que será realizada com os respectivos responsáveis. Cada criança escolherá alguém da família para responder as perguntas da entrevista sobre a reciclar e reutilizar. As questões devem ser enviadas para casa e o educador deverá combinar um dia para entrega das respostas. A seguir, algumas sugestões de perguntas, passíveis de adaptações dependendo do grupo em que a atividade está sendo realizada e outras questões que surgirem no decorrer das atividades realizadas até então.

QUESTÕES PARA A ENTREVISTA

- 1 - Você sabe o que é reciclagem?
- 2 - Você separa o lixo da sua casa para reciclagem?
- 3 - Você já participou de um mutirão ou campanha de reciclagem?
- 4 - Você sabia que fazer brinquedos com coisas descartadas (garrafas, rolos de papel higiênico, latinhas e etc.) é uma forma de reciclar?
- 5 - Por que é importante jogar o lixo no lixo para que ele seja descartado corretamente?
- 6 - Conte para gente algo que você já reutilizou.

Há que se atender para o fato de, após o prazo de devolução estabelecido pelo educador, ou seja, em outro dia diferente, já com as entrevistas em mão, poderá ser realizada uma atividade de partilha de informações coletadas a partir das entrevistas respondidas. Será também oportunidade para resgate de coisas aprendidas e questões relativas a debates anteriores. Pode-se a partir das respostas, elaborar juntamente com os estudantes um cartaz coletivo com gráficos das respostas e conclusões elaboradas pelos próprios educandos. Esse material produzido poderá ficar em exposição na escola com a devida legenda e breve explicação de como foi realizada cada etapa dessa atividade para fins de esclarecimento.

AULA 5

Em relação à última aula e culminância da proposta de atividades, as habilidades da BNCC contempladas serão: relacionar textos, histórias e informações com outras leituras (EF12LP09RS2-3); compreender a importância de ouvir com atenção, organizando uma escuta ativa aos enunciados trabalhados em aula (EF12LP17PF02) e relatar fatos que componham episódios cotidianos, ainda que com apoio de recursos e/ou do professor (EF01LP23RS-1).

A culminância contempla a proposta de uma conversa coletiva com a apresentação da obra “Árvore de desejos” de Yoko Ono e a proposta de uma releitura da obra, uma construção da “Árvore dos desejos da turma”. Assim, serão necessárias imagens da obra de arte “A árvore dos pedidos para o Mundo” de Yoko Ono, impressão de foto da artista e folhas A4 coloridas. As estratégias utilizadas serão roda de conversa, produção individual de bilhetes para releitura da obra de Yoko Ono e montagem da “árvore dos desejos” da turma.

A atividade será iniciada com a apresentação da obra de arte “A árvore dos pedidos para o Mundo” da japonesa Yoko Ono. O educador deverá contar aos estudantes que a proposta da artista era que todos que visitassem a obra de arte pudessem participar ativamente dela. Assim, cada pessoa poderia escrever em um pedaço de papel um desejo relacionado ao amor, à saúde e ao dinheiro e pendurá-lo na árvore para que conforme ela crescesse, levaria os desejos para o alto. Assim, a “A árvore dos pedidos para o Mundo” ia ficando cheia de desejos pendurados, conforme imagem a seguir que será mostrada para os educandos.



Disponível em: Arte – Yoko Ono e “A árvore dos pedidos para o Mundo” – Conexão Escola SME (goiania.go.gov.br) . Acesso em 7 de agosto de 2022.

É importante lembrar que nesse momento há que se explicar sobre a intenção da artista de fazer com que todos reflitam sobre o meio ambiente e a importância e responsabilidade de todos com o cuidado para com ele. Os desejos que as pessoas penduravam na árvore estavam relacionados a uma vida melhor, isso inclui o cuidado com o mundo, que está interligado com a natureza, os animais, reciclagem, atitudes que podem impactar na vida e no nosso futuro.

É válido fazer com que as crianças entendam a importância de plantarmos árvores, como uma ação sustentável que ajuda a desacelerar o aquecimento global e contribui para a qualidade de vida descontaminando a atmosfera de gases poluentes, além de reduzir enchentes, já que as árvores conseguem absorver até 250 litros de água. Além de, por exemplo, não colocar fogo em lixo, porque é crime e causa poluição, destruição da flora e prejuízo aos animais. Dentre outras reflexões que as façam pensar sobre compromisso ambiental de todos os seres humanos. Em seguida, o educador vai propor a construção de uma “árvore dos desejos” da turma como proposta de releitura da obra “A árvore dos pedidos para o Mundo”. Escolheremos coletivamente o nome da nossa árvore e será disponibilizado um papel para cada estudante de forma que eles possam escrever ou desenhar seus próprios desejos referentes a proteção ambiental interligada aos conceitos dos 5 Rs (Reduzir, Reciclar, Reaproveitar, Recusar e Repensar) e nossas responsabilidades para com um mundo mais sustentável e saudável. Após cada criança confeccionar o seu papel com um desejo, a ideia é construir uma árvore da turma. Para tal, cabe utilizar ou não uma planta de fato, mantendo os cuidados necessário para não danificar. Tendo a possibilidade, pode-se também escolher alguma árvore no espaço escolar ou confeccionar com galhos secos e outros materiais pedagógicos disponíveis e viáveis. O interessante é que cada criança pendure o seu desejo na árvore fazendo menção ao que ocorre na obra “A árvore dos pedidos para o Mundo”. Finalizado esse momento, pode-se convidar estudantes de outras turmas e responsáveis para visitarem a produção, releitura da obra

confeccionada pelas crianças. É válido também que o educador elabore uma legenda para obra de forma que se esclareçam detalhes sobre a proposta de atividade planejada e a produção dos estudantes.

APÊNDICE C – Caderno Pedagógico (Versão do estudante)

CARO ESTUDANTE,

NESTE CADERNO, VOCÊ ENCONTRARÁ ALGUMAS ATIVIDADES SOBRE O CUIDADO COM O MEIO AMBIENTE. ESTUDAREMOS SOBRE RECICLAR E REUTILIZAR MATERIAIS QUE SERIAM JOGADOS NO LIXO. APRENDEREMOS MUITAS COISAS IMPORTANTES SOBRE ESSE TEMA E PENSAREMOS JUNTOS COMO PODEMOS DIMINUIR A QUANTIDADE DE LIXO E O IMPACTO DISSO EM NOSSAS VIDAS.

APROVEITE CADA AULA, APRENDA E DIVIRTA-SE.

AULA 1

VOCÊ PARTICIPARÁ DE UMA RODA DE CONVERSA. TODA A TURMA SENTARÁ EM CÍRCULO E VAMOS OBSERVAR JUNTOS ALGUNS MATERIAIS COMO, POR EXEMPLO: CAIXOTE DE MADEIRA, POTES DE IOGURTE, GARRAFA PET DE REFRIGERANTE, POTE DE SORVETE, CAIXA DE OVO, CANUDOS, REVISTA, ENCARTE DE MERCADO, CAIXA DE SAPATO, GARRAFAS PLÁSTICAS, TAPINHAS E ROLINHO DE PAPEL HIGIÊNICO.

DEPOIS QUE OBSERVARMOS, O PROFESSOR VAI MOSTRAR A SEGUINTE IMAGEM PARA A TURMA E VAMOS CONVERSAR SOBRE CADA UMA DESSAS PALAVRAS E O QUE ELAS SIGNIFICAM.



APÓS ISSO, CADA ALUNO DEVERÁ ESCOLHER UM OBJETO E PENSAR EM UM NOVO USO PARA O OBJETO ESCOLHIDO. CADA COLEGA TERÁ SEU MOMENTO DE PARTICIPAR E CONTAR AOS OUTROS A SUA IDEIA.

DEPOIS QUE TODOS PARTICIPAREM, O EDUCADOR VAI FAZER UMAS PERGUNTAS PARA TODO GRUPO, COMO, POR EXEMPLO:

- VOCÊS SABEM O QUE SÃO TODAS ESSAS COISAS?;
- PARA QUE SERVEM OU SERVIRAM?;
- ONDE SERÁ QUE ESSES MATERIAIS FORAM ENCONTRADOS?.

VAMOS CONVERSAR TAMBÉM SOBRE OS MATERIAIS QUE ESTÃO NO CENTRO DA RODA E PENSARMOS JUNTOS PARA ONDE VAI O LIXO QUE PRODUZIMOS TODOS OS DIAS.

AULA 2

NESTA AULA, VOCÊ VAI CONHECER UM POEMA CHAMADO “SEREIA FILOMENA” DE JORGE LINHAÇA. VAMOS LER JUNTOS O POEMA E APRENDER SOBRE AS CARACTERÍSTICAS DESSE TIPO DE TEXTO.

DEPOIS DISSO, VAMOS REESCREVER O POEMA EM UM PAPEL PARDO. CADA CRIANÇA VAI ESCREVER UM VERSO OU FAZER UM DESENHO SOBRE O POEMA.

SEREIA FILOMENA (Jorge Linhaça)

Num laguinho aqui pertinho
A sereia Filomena
Acorda logo cedinho
Pra ouvir os meus poemas.

Filomena é bonita
Gosta muito de cantar
E por horas ela fica
No espelho a se olhar.

Ela anda preocupada
Com a tal poluição
E junto com a bicharada
Já montou um mutirão.

Ela e os peixinhos
O seu lago vão limpar

As meninas e meninos
Também podem ajudar.

Tem tanta garrafa pet
E sacola de mercado
Pneu usado e estepe
Tudo isso ali jogado.

O resto da bicharada
O calipau vai limpando
É tanta tralha jogada
Que já está assustando.

Se você quer ajudar
A sereia e a bicharada
É só lixo não jogar
No lugar e hora errada.

Disponível: A SEREIA FILOMENA (recantodasletras.com.br) Acesso em 07/08/2022

DEPOIS QUE TERMINARMOS O CARTAZ COLETIVO COM O POEMA, VAMOS REFLETIR SOBRE A MENSAGEM DO POEMA E RELEMBRAR ALGUMAS COISAS A PARTIR DAS PERGUNTAS:

- Quem é Filomena?;
- Com o que ela anda preocupada?;
- O que Filomena encontrou em seu lago?;
- O que é um mutirão?;
- Por que devemos jogar lixo no lugar certo?;
- Você vê muitas coisas sujando as ruas de seu bairro?.

AULA 3

NESTA AULA VOCÊ VAI ASSISTIR AO VÍDEO DA SÉRIE “PERGUNTE AOS STORYBOTS” - TEMPORADA 3, EPISÓDIO 4, DISPONÍVEL EM NETFLIX (29 MINUTOS) E AS FOTOCÓPIAS DAS ENTREVISTAS.

APÓS O VÍDEO, VAMOS CONVERSAR SOBRE O PROCESSO DE RECICLAGEM E RELEMBRAR OUTRAS AULAS QUE TIVEMOS.

VAMOS DEBATER ALGUNS PONTOS APRENDIDOS NO VÍDEO, COMO POR EXEMPLO:

- O que é reciclagem?
- Como podemos reduzir nosso lixo?
- O que reutilizar quer dizer?
- O que vocês acharam do lixão?
- O lixo é bom para o meio ambiente?
- Você conhece alguém que separa o lixo para?
- Na sua casa, você reutiliza alguma coisa?
- Por que as pessoas têm que reciclar, reutilizar e reduzir?
- O que acontece se todo mundo fizer isso?

AULA 4

ESSA AULA VAI COMEÇAR COM A SEGUINTE PERGUNTA

“Por que as pessoas têm que reciclar?,

A ATIVIDADE DESSA AULA SERÁ UMA ENTREVISTA QUE VOCÊ FARÁ COM ALGUÉM DA SUA FAMÍLIA.

QUESTÕES PARA A ENTREVISTA

1 - VOCÊ SABE O QUE É RECICLAGEM?

2 - VOCÊ SEPARA O LIXO DA SUA CASA PARA RECICLAGEM?

3 - VOCÊ JÁ PARTICIPOU DE UM MUTIRÃO OU CAMPANHA DE RECICLAGEM?

4 - VOCÊ SABIA QUE FAZER BRINQUEDOS COM COISAS DESCARTADAS (GARRAFAS, ROLOS DE PAPEL HIGIÊNICO, LATINHAS E ETC.) É UMA FORMA DE RECICLAR?

5 - POR QUE É IMPORTANTE JOGAR O LIXO NO LIXO PARA QUE ELE SEJA DESCARTADO CORRETAMENTE?

6 - CONTE PARA GENTE ALGO QUE VOCÊ JÁ REUTILIZOU.

O PROFESSOR VAI MARCAR UMA DATA PARA QUE VOCÊ DEVOLVA A ENTREVISTA PREENCHIDA. DEPOIS DISSO, VAMOS LER CADA RESPOSTA E CONVERSAR COM TODA A TURMA SOBRE O QUE APRENDEMOS E DESCOBRIMOS COM AS RESPOSTAS DAS NOSSAS FAMÍLIAS.

PARA TERMINAR ESSA AULA FAREMOS UM CARTAZ COLETIVO COM AS RESPOSTAS PARA QUE TODOS DA ESCOLA POSSAM APRENDER TAMBÉM.

AULA 5

NESTA ÚLTIMA AULA, VOCÊ IRÁ CONHECER UMA ARTISTA CHAMADA YOKO ONO E UMA OBRA DE ARTE DELA QUE SE CHAMA “ÁRVORE DE DESEJOS”. VAMOS CONVERSAR UM POUCO SOBRE A VIDA DA ARTISTA E COMO SUA OBRA FICOU FAMOSA POR TODO O MUNDO.

O PROFESSOR VAI MOSTRAR ALGUMAS IMAGENS DURANTE A NOSSA CONVERSA.



DISPONÍVEL EM: ARTE – YOKO ONO E “A ÁRVORE DOS PEDIDOS PARA O MUNDO” – CONEXÃO ESCOLA SME (GOIANIA.GO.GOV.BR) . ACESSO EM 7 DE AGOSTO DE 2022.

VAMOS RESGATAR INFORMAÇÕES APRENDIDAS NO DECORRER DAS AULAS. SOBRE RECICLAR E REUTILIZAR OS MATERIAIS, SOBRE O CUIDADO COM O MEIO AMBIENTE E OS IMPACTOS DA QUANTIDADE DE LIXO QUE PRODUZIMOS.

APÓS ISSO, FAREMOS UMA “ÁRVORE DOS DESEJOS DA TURMA”. CADA ESTUDANTE VAI RECEBER UM PEDAÇO DE PAPEL PARA CONFECCIONAR UM BILHETE. CADA UM DEVERÁ PENSAR EM ALGO QUE DESEJA PARA O MUNDO E, NO PAPEL, VAI ESCREVER E DESENHAR SOBRE ISSO. EM RODA, VAMOS CONVERSAR SOBRE OS DESEJOS QUE CADA UM PENSOU E COMPARTILHAR IDEIAS.

DEPOIS QUE TERMINARMOS, VAMOS ESCOLHER UM LUGAR PARA PENDURAR NOSSOS BILHETES. PODE SER EM UMA ÁRVORE OU PLANTA DA PRÓPRIA ESCOLA OU PRÓXIMA A ELA. OU ENTÃO, PODEMOS IMPROVISAR UMA ÁRVORE COM GALHOS SECOS OU MESMO FAZER UM DESENHO. VAMOS USAR NOSSA CRIATIVIDADE E DEIXAR NOSSOS TRABALHOS PARA QUE ESTUDANTES DE OUTRAS TURMAS E RESPONSÁVEIS POSSAM VER OS NOSSOS DESEJOS PARA O MUNDO.

APÊNDICE D – Convenções de transcrição¹⁶

(1.8)	Pausa
(.)	Micropausa
=	Fala colada
[Texto]	Falas sobrepostas
-	Marca de interrupção abrupta da fala
:::	Alongamento de som
<Texto>	Fala mais lenta
<<Texto>>	Fala muito mais lenta
>Texto<	Fala acelerada
°Texto°	Volume baixo
<u>Texto</u>	Sílaba, palavra ou som acentuado
((Texto))	Comentários da transcritora
{Texto}	Turno ou palavras pronunciadas rindo
“Texto” ou ‘Texto’	Enfatizar palavras ou expressões

Fonte: ANDRADE, D. N. P. *Recomendações e Prescrições para a Saúde no Pós-Alta: a investigação de um programa educativo a pacientes cardiopatas sob uma perspectiva interacional*. 2016. 217f. Tese de doutorado (Doutorado em Linguística Aplicada) – UNISINOS, São Leopoldo, 2016. ¹⁷

¹⁶ Modelo baseado nas propostas Jeffersonianas de transcrição e adaptado pela autora.

¹⁷ Readaptado pela autora.

APÊNDICE E – Transcrição da roda de conversa da primeira aula da intervenção pedagógica
(íntegra dos dados orais)

1.	Professora:	<u>Oh, amigos</u> , vamos lá. Aqui na nossa roda hoje, temos
2.		algumas coisas. Vocês já observaram?
3.		((muitas falas sobrepostas))
4.	Isis:	>Eu vi no chão, eu vi no chão, eu vi no chão.<
5.	Professora:	Então vamos lá. O desafio de hoje, <u>a brincadeira é a seguinte</u> :
6.		(.) prestem atenção. <Nós vamos>, cada um (.) vai escolher
7.		uma coisa e vai pensar nesse objeto para gente dar um novo
8.		uso. O que é isso, tia Clíssia? (.) A gente pensar em alguma
9.		coisa para a gente ainda usar isso. Tem algumas coisas aqui e
10.		aí a gente vai pensar. Cada amigo vai escolher um só, tá? (.)
11.		E vai pensar em alguma coisa que a gente pode fazer
12.		diferente.
13.	Manuela:	=Oh , tia, eu vou.
14.	Professora:	=Só um minuto, <u>Manu</u> . (.) Eu vou dar um exemplo.
15.	Isis:	Professora, eu já estou pensando.
16.	Professora:	Tá, tudo bem Isis. >Vai pensando aí.< Vou dar um exemplo.
17.	Manuela:	(Levanta a mão) Tia, posso falar uma coisa?
18.	Professora	=Essa caixa...
19.	Manuela:	=Eu conheço essa brincadeira..
20.	Professora:	Manu, só <u>um</u> minutinho, por favor. Que bom que você
21.		conhece essa brincadeira. Então, você vai..
22.	Manuela:	=[Eu já vi no Youtube e eu já brinquei.]
23.	Professora:	=Você vai ajudar a gente nisso!
24.	Professora:	Essa caixa de madeira que vocês estão vendo aqui no meio,
25.		<u>oh</u> .
26.		((professora levanta para mostrar a caixa))
27.		Vocês sabem como ela chegou aqui na escola para gente?
28.	Lis:	Não.
29.	Professora:	Ela veio cheinha de uma coisa que a gente <u>adora comer</u> . Quem
30.		consegue adivinhar?
31.		((burburinho))
32.	Ísis:	<u>Ovo!</u>
33.		Não foi ovo. Essa caixa aqui. (professora levanta a caixa)
34.		((muitas falas sobrepostas))
35.	Davi:	<u>Foi fruta</u> .
36.	Professora:	Uma, oh, (.) o Davi falou uma coisa legal, Miguel.
37.		((professora faz sinal para o Miguel sentar.))
38.		Foi uma fruta. Agora temos que adivinhar qual fruta que veio.
39.	Miguel:	<u>Maçã</u> .
40.	Professora:	Muito bem!
41.	Manuela:	A gente já viu chegando isso.
42.		((Manuela se levanta para falar)).
43.		((muitas falas sobrepostas))

44.	Isís:	Ou até banana ou outra.
45.		((Ana levanta, pega um pote de plástico e comenta que usa isso lá em sua casa.))
46.	Professora:	Podia ter vindo uva ou outra. Muito bom, Agora, Aninha, a
47.		gente vai fazer o seguinte Isís. (.) Cada amigo vai falar de uma
48.		vez só, combinado? Eu vou começar pela::: Sofia. Sofia vai
49.		escolher uma coisa que está aqui. Aninha, é a vez da Sofia.
50.		Vamos lá (.) pode escolher qualquer um que quiser.
51.		((Sofia levanta timidamente, escolhe um copo de plástico e olha para professora)).
52.	Professora:	Pode pegar, <u>yem</u> , senta aqui e conta para gente a sua ideia.
53.	Sofia:	°Escolhi um copo.°
54.	Professora:	Hum, bom. E que cor é esse copo? O que você pensou?
55.	Muitas crianças	<u>É roxo.</u>
56.	Miguel:	=É minha cor favorita.
57.		((burburinho))
58.	Professora:	Minha cor favorita também. E agora, o que será que será...
59.	Isís:	=Eu adoro roxo.
60.		((muitas falas sobrepostas))
61.	Professora:	Oh, amigos. Muito bom. A Sofia está esperando para contar
62.		o que ela pensou para o copo que ela escolheu. (.) Pode falar
63.		para todo mundo ouvir. (0.7)
64.	Manuela:	Posso dar uma ideia para ela, professora?
65.	Professora:	Calma. Espera só um pouquinho, <u>Manu</u> . A sua vez já vai
66.		chegar. (.) Pode continuar, Sofia. (0.5)
67.	Professora:	A gente pode pensar em algo para usar aqui na escola ou em
68.		casa. (0.4)
69.	Sofia:	° Eu não sei. Podia ser um brinquedo.°
70.	Professora:	= <u>Olha</u> , ela deu uma ideia bem legal. Fala para todo mundo o
71.		que você pensou, Sofia.
72.	Sofia:	°Queria transformar esse copo na parte de um brinquedo.°
73.	Professora:	<u>Olha</u> , que interessante. Como faríamos isso?
74.	Sofia:	°Podíamos usar cola quente.°
75.		((Ana levanta, esboça alegria e começa a andar pelo centro da roda))
76.	Professora:	Ana, senta <u>lá</u> ::: na sua cadeira roxa. (.) Muito boa sua ideia,
77.		Sofia, de transformar esse copo em um brinquedo.
78.	Ana:	Tia, queria contar que tive uma super ideia: a gente podia
79.		fazer um grande monstro comedor de lixo. A gente podia
80.		fazer um-
81.	Professora:	=Um monstro comedor de lixo, muito bom, gostei muito
82.		dessas ideias. Obrigado, Sofia.
83.		((Todos batem palmas.)) (1.5)
84.	Professora:	Muito bom, agora vai ser a vez, <u>deixa</u> eu ver::: <u>de Emanuel</u> .
85.		Vamos escutar o amigo com atenção. (.) Pode escolher
86.		qualquer objeto, Emanuel.
87.	Emanuel:	Sou eu mesmo:?
88.	Professora:	É você mesmo. Vamos lá!

89.	Manuela:	É para pegar.:>Vai, escolhe logo, Emanuel<.
90.	Professora:	<u>Calma, Manuela, calma,</u> °deixa Emanuel se concentrar.°
91.		((Emanuel levanta, abaixa-se no centro da roda e fica alguns minutos pensando até escolher um potinho de danone)).
92.	Ana:	Hum:::que demora.
93.	Emanuel:	=Vou escolher já.
94.	Professora:	Bom. (.) Agora vamos deixar Emanuel contar para gente o
95.		que ele pensou.
96.	Emanuel:	Um copo de danone.
97.	Professora:	O que podemos fazer com ele? Qual foi a sua ideia?
98.	Emanuel:	[Montar uma pessoa de brinquedo.]
99.	Miguel:	[Eu já pensei: dava até para fazer] um dragão.
100.	Ana:	>Pelo amor de Deus.< <u>Dá para fazer o negócio,</u> meu
101.		monstro comedor...
102.	Professora:	Já já está chegando a sua vez, Aninha.
103.	Pedro:	<u>Tia,</u> posso ir beber água?
104.	Professora:	Pode, Pedro. Ótima ideia, Emanuel, obrigada.
105.		((Todos batem palmas e falas incompreensíveis.)) (1.0)
106.	Professora:	Agora ::: é a vez da La:::ís.
107.		((Laís levanta, vai direto escolher um pote de sorvete e retorna para sua cadeira)).
108.	Professora:	Humm. Conta para gente o que você escolheu, Laís?
109.	Laís:	<u>Então,</u> é um estojo. Porque quando eu e a Manu e a Ana
110.		Clara éramos da creche, (.) a gente tinha um estojo feito com
111.		esse pote. (0.5)
112.		((Laís bate no fundo do pote com a mão))
113.	Manuela:	Tinha até o nosso nome escrito do lado de fora.
114.	Laís:	É a gente guardava um monte de negocinho aqui, (.) mas tinha tampa, uma tampa aqui por cima.
115.	Professora:	Pare::cida com essa aqui, <u>Laís?</u>
116.		((Professora pega a tampa do pote de sorvete que estava no meio da roda.))
117.	Laís:	<u>Sim, sim!</u>
118.	Manuela:	Aí ficava um estojinho.
119.	Professora:	=Uau! Achei muito legal. Obrigada, Laís.
120.	Miguel:	<u>Palmas para Laís,</u>
121.		((Todos batem palmas.)) (0.5)
122.	Professora:	Muito bom, Laís. <u>Agora,</u> está chegando a vez do::: Pedro.
123.		>Pedro, é sua vez.<
124.		((Pedro levanta e escolhe dois potes de danone))
125.	Ana:	=Tia, eu posso fazer xixi?
126.		((Professora faz sinal com a cabeça que sim para a Ana.))
127.	Pedro:	Eu já pensei em uma coisa diferente.
128.	Professora:	= <u>Olha,</u> o Pedro disse que já pensou em uma coisa diferente.
129.		Para tudo, vamos lá.
130.	Pedro:	É gente, para tudo: (.) >um balão<.
131.		((muitas falas sobrepostas. Todos fazem expressão de surpresa.))
132.	Professora:	E como seria feito esse balão? Conta mais.

133.	Pedro:	Um brinquedo, (0.3) ele poderia até sair voando no ar.
134.		((Pedro faz a junção dos dois potes e o movimento simulando um balão subindo.))
135.	Pedro:	Não sei se daria para ser um balão de ar quente.
136.	Professora:	°Um balão de ar quente?°
137.		((muitas falas sobrepostas))
138.	Pedro:	<u>Acabei.</u>
139.		((Todos batem palmas.))
140.	Professora:	Um brinquedo bem legal. <u>Gostei, Pedro.</u> Obrigada.
141.		((falas sobrepostas))
142.	Professora:	Pode devolver lá, Pedro. <u>Laís, cuidado para não cair da</u>
143.		<u>cadeira, por favor.</u>
144.		((Laís força a cadeira para traz.))
145.	Ana:	<u>Tia:::</u> , a gente pode fazer em equipe?
146.	Professora:	Acho que não. A brincadeira é um de cada vez, lembra?
147.		<u>Vamos lá!</u>
148.	Ana:	<u>Ah:::</u>
149.		((Ana fica com expressão de desapontada.))
150.	Professora:	Agora chegou a vez do João:::o, <u>vamos lá!</u>
151.	Ana:	Gabriel. Vai João Gabriel, <u>arrasa!</u>
152.	Miguel:	=Vamos lá porque a gente arrasa, {arrasa}.
153.		((Miguel levanta e fica pulando. Professora faz sinal para ele sentar.))
154.	Professora:	Aguenta seu coração, Miguel.
155.		((João Gabriel levanta e escolhe uma caixa de ovo))
156.	Professora:	Olha, gente, ele escolheu uma coisa diferente. Vamos ouvir
157.		e prestar atenção. (.) Lis, <u>olha lá, oh!</u> Pode falar, João, sobre
158.		o que você pensou.
159.		((Ana cochicha no ouvido de João Gabriel e outras crianças riem discretamente.))
160.	João Gabriel:	A gente não pode mesmo “trabalhar em equipe”. °Porque eu
161.		peguei uma coisa diferente° e junto a gente tinha pensado em
162.		fazer uma coisa bem legal ((incompreensível)).
163.	Professora:	Você quer fazer uma equipe com a Ana? Uma dupla? Vocês
164.		dois?
165.	João Gabriel:	<u>Uhum... (0.5)</u>
166.		((Ana junta as duas mãos))
167.	Ana:	°Por favor°.
168.	Professora:	Tudo bem, Ana. Pode escolher <u>o seu</u> e vocês pensam juntos
169.		como equipe.
170.		((Ana sai da cadeira saltando e comemora.))
171.		((João Gabriel se levanta e fica ao lado de Ana que olha atentamente as opções.))
172.	Professora:	Agora será a vez do João que vai fazer dupla com a Ana.
173.		Vamos lá...
174.	Laís	<u>Tia</u> , o Pedro quer-

175.	Professora:	<u>Espera Laís</u> , está na vez de outros amigos.
176.		((Ana escolhe uma lata de leite em pó))
177.	Professora:	Muito bom...podem começar.
178.		((falas sobrepostas))
179.	Professora:	Agora está na vez deles... <u>vamos lá!</u> Eles vão fazer em
180.		equipe, (0.3) o que vocês pensaram?
181.	Ana:	Mas vai poder levar para casa?
182.	Professora:	Não, são os materiais da nossa brincadeira aqui na escola.
183.		Conta o que vocês pensaram... O que você pensou, João
184.		Gabriel? (0.7)
185.	João Gabriel:	Podemos cortar isso aqui e se passar cola quente, vira uma-
186.	Laís:	<u>Bolinha</u> ((fala incompreensível)).
187.	Ana:	=E daí, a gente podia... Sabe o que a gente podia fazer, João?
188.		Um dragão::: comedor de lixo.
189.		((falas animadas sobrepostas))
190.	João Gabriel:	Porque ele está com fomento.
191.	Ana:	Com fome de lixo, por que as pessoas jogam muito lixo em
192.		todos os lugares.
193.	Professora:	Vocês acham que é importante ter um dragão comedor de
194.		lixo?
195.	Várias crianças:	<u>Não!</u>
196.	Professora:	=Ué? Não?
197.	Ana:	>Era só as pessoas não jogarem mais lixo.<
198.	João Gabriel:	{Aí só vai precisar de uma boca pequena.}
199.	Ana:	Essa aqui vai ser a cabeça dele.
200.		((Ana fala apontando para lata de leite))
201.	Professora:	Será a cabeça do dragão?
202.	Ana:	É tia, (.) vai precisar de um cérebro para pensar e fazer as
203.		coisas certas.
204.		((falas sobrepostas))
205.	Professora:	Obrigada, equipe. Podem devolver as coisas.
206.		((Todos batem palmas.))
207.		((falas sobrepostas))
208.	Professora:	Agora chegou a vez da Yasmin. <u>Vamos Yasmin!</u>
209.		((Yasmin escolhe o pote e alguns canudos de plástico))
210.	Professora:	O que você escolheu <u>aí?</u>
211.	Yasmin:	Um copo com °canudinhos°. (0.8)
212.	Professora:	Conta para gente o que você pensou?
213.	Ana:	{ <u>Oxê</u> }
214.		((falas sobrepostas e Pedro dá um grito))
215.	Professora:	<u>Pedro</u> , me ajuda aqui, por favor.
216.	Isís	<u>Tia, tia, tia</u> . Olha o Miguel! Miguel!
217.	Yasmin:	Pensei em fazer uma pessoa. Os canudos podem ser braços.

218.	Ana:	=Podemos usar pedaço de canudo para sobancelha do
219.		dragão comedor de lixo.
220.	João Gabriel:	=E até a boca.
221.		((Miguel e Ana levantam alegres))
222.	Yasmin:	Pode usar como nariz.
223.	Professora:	Verdade, Yasmin. Obrigada!
224.		((Todos batem palmas.))
225.	Professora:	Agora é a vez da Ana Clara.
226.		(Ana se levanta e escolhe um rolinho de papel higiênico.)
227.	Ana Clara:	Eu escolhi um rolinho de papel higiênico (.) porque
228.		podemos amassar aqui e pintar, (.)vira um sapinho para
229.		brincar.
230.	Professora:	<u>Nossa:::</u> , que legal!
231.	Miguel:	= <u>Ana Clara merece palmas.</u>
232.	Professora:	É mesmo, <u>Miguel!</u> O que vocês acharam da ideia?
233.	Isís:	=Sim:::!
234.		((falas sobrepostas))
235.	Pedro:	>Eu ia querer brincar!<
236.	Ana:	Tia, o sapo também podia ser amigo do dragão.
237.	Professora:	<u>É Aninha?</u> E como seria essa amizade?
238.	Aninha:	=Eles iam acabar com o lixo juntos.
239.	Professora:	Uma super missão! Gostamos muito da sua ideia, Ana Clara,
240.		Obrigada!
241.		((Todos batem palmas.))
242.	Laís:	Podíamos cantar a música do <u>sapo?</u>
243.	Professora:	Podemos sim, °daqui a pouco.° Por que agora é a hora do
244.		Davi participar. <u>Vamos lá, Davi!</u>
245.	Pedro:	=Vai:::, Davi:::!
246.		((Davi levanta, fica alguns segundos olhando as opções até escolher um pote de danone))
247.	Professora:	Agora vamos prestar atenção no Davi. O que você escolheu,
248.		Davi?
249.	Emanuel:	[Ele escolheu o mesmo que eu.]
250.	Davi:	[Peguei um pote de danone.] Pensei que não precisa jogar
251.		fora, podemos fazer outro danone e usar o mesmo
252.		pote. >Pode até fazer um picolé.<
253.	Professora:	<u>Uau, Davi!</u>
254.	Laís:	=la ficar delicio:::so.
255.	Isís:	[Um picolé!:::]
256.	Miguel:	[De danone:::]
257.		((falas sobrepostas))
258.	Lis:	Acho que foi uma boa ideia, usar como forminha.
259.	Professora:	Obrigada, Davi.
260.		((Todos batem palmas.)) (0.5)
261.	Professora:	Chegou a vez da Lis e ela já até escolheu, né?
262.	Ana:	{Vai Lis, arra:::sa}
263.	Lis:	Sim, eu peguei uma caixa de papelão.
264.	Professora:	E aí, o que você pensou?

265.	Lis:	Eu pensei (0.5)
266.	Lais:	Tia, posso beber água?
267.	Professora:	Espera só um pouquinho.
268.	Lis:	Eu queria fazer um brinquedo, (0.4) um gatinho. Mas tem
269.		que ter olho, nariz, boca e uma língua grande que salta para
270.		fora.
271.	Professora:	Até uma língua grande? Eu gostei, o que vocês acharam?
272.	Miguel:	[Podia usar uma caixa] mais grande.
273.	Pedro:	[Gostamos sim, Lis.]
274.	Várias crianças:	<u>Sim</u>
275.	Professora:	Obrigada, Lis.
276.		((Todos batem palmas. Yasmin sapateia continuamente.))
277.	Professora:	<u>Yasmin</u> , você está nos ajudando? <u>Tá?</u>
278.	Ana:	<u>Ela está batendo com o tênis.</u>
279.	Professora:	E o tênis está sujo. (0.5) É, e agora?
280.		(1,0)
281.	Ana:	° Ferrou.°
282.		(alguns risos)
283.	Professora:	Aninha, por favor...
284.	Ana:	{Foi mal}.
285.	Professora:	= <u>Vamos lá!</u> É a vez da <u>Manuela!</u>
286.	Manuela:	<u>Oba!</u>
287.		((Manuela levanta e escolhe pedacinhos de canudo de plástico))
288.		(0,3)
289.	Professora:	<u>Pronto</u> , a Manuela já escolheu uma coisa. Vamos ver!
290.	Manuela:	Eu escolhi esses canudos porque eu posso fazer com eles
291.		aquelas girafinhas de canudo, a gente pode colar (.) e aí a
292.		gente faz girafinha com o pescoço assim. >Vai virar
293.		canudinho de girafa, (.) mas aí a atividade ia precisar de um
294.		papel para colar e organizar tudo.< ((incompreensível)).
295.	Ísis:	Ótimo, vamos bater palma para Manu!
296.	Professora:	=Espera um pouquinho, Ísis.
297.	Miguel:	<u>Eu teria outra ideia.</u>
298.	Professora:	=Miguel, só um minuto para sua amiga acabar de falar, <u>por</u>
299.		<u>favor.</u>
300.	Manuela:	Eu acho que a minha ideia vai ser muito legal. Dá para fazer
301.		um zigue zague muito interessante.
302.		((Ísis cochicha algo indescritível no ouvido de Manuela))
303.	Professora:	<u>Quer falar mais alguma coisa, Manu?</u>
304.	Manuela:	Se eu fizer equipe com essa daqui.
305.		((Manuela aponta para Ísis que está sentada ao lado dela))
306.	Professora:	<u>A Ísis?</u>
307.	Manuela:	<u>Isso!</u> Posso fazer grupo com ela?
308.	Professora:	Pode falar, <u>Manu!</u> O que mais vocês pensaram?
309.	Manuela:	Usando os canudos e um barbante a gente consegue fazer
310.		uma pulseira. E (.) pode colocar essa pulseirinha para

311.		enfeitar o braço.
312.	Miguel:	<u>Palmas para Manu Silva!</u>
313.		((Todos batem palmas.))
314.	Professora:	Miguel está bem {animado demais hoje, hein!}
315.		((Alguns risos))
316.	Miguel:	{Eu queria era cantar uma música bem animada!}
317.	Professora:	Vamos cantar daqui a pouco, combinado?
318.	Lis:	=Posso depois fazer equipe com a Ana Clara na outra
319.		atividade?
320.	Professora:	=Sim, mas ainda não terminamos essa atividade e é a vez da
321.		Ísis agora. (.) Vamos ouvir a amiga? Ísis chegou sua vez?
322.		Ana:::, po:::xa <u>Ana!</u>
323.		((Ana corre e pula pela sala animada))
324.	Professora:	A Ísis tem algo bem legal para falar com a gente, Ana.
325.		((Ísis levanta e escolhe um pote de sorvete))
326.	Ísis:	>Um estojo.<
327.	Professora:	Hum, um estojo?
328.	Ana:	<u>Meu Deus, de novo?</u>
329.	Professora:	<u>Existem muitos estojos</u> e que podem servir para guardar
330.		coisas. (.) °Vamos ouvir a colega.° O que você guardaria no
331.		seu estojo, Ísis?
332.	Ísis:	>Lápis.<
333.	Professora:	E mais o <u>que</u> ?
334.	Ísis:	>Lápis de cor, borracha.<
335.	Manuela:	Então tem que ter apontador também. >Não pode esquecer.<
336.	Miguel:	=Tesoura também.
337.	Professora:	[Esse estojo está ficando bem completo, hein?]
338.	Manuela:	[E cola.]
339.	Professora:	Sim, e cabe tudo isso no estojo que você pensou?
340.	Ísis:	[Cabe sim e não joga o pote fora.]
341.	Manuela:	[Ficou maravilhoso esse estojo.]
342.		((Muitas falas sobrepostas))
343.	Professora:	Obrigada, Ísis. Dá para guardar muitas coisas.
344.		((Ísis levanta, pega a tampa do pote e fecha mostrando para todos da roda))
345.		((Todos batem palmas.))
346.	Professora:	Agora é vez da Gabriela.
347.		((Gabriela espirra))
348.	Miguel:	[Saúde]
349.	Ana:	[Saúde]
350.		((Gabriela levanta e escolhe também os canudos))
351.	Gabriela:	(1.0) °Escolhi os canudos para fazer uma zebra. °
352.	Manuela:	Uma zebra para combinar com a girafa. <u>Ótimo!</u>
353.	Miguel:	{Só tem ideia de bicho aqui, hein.}
354.	Ana:	=É mesmo, tem meu dragão comedor de lixo também.
355.		((Ísis levanta e vem próximo da professora.))
356.	Ísis:	Sabe que eu tenho um cachorrinho, <u>um cachorrinho</u> ? O
357.		nome dele é <u>Fred</u> .

358.		((Ísis abraça a professora))
359.		((muitas falas intercaladas))
360.	Professora:	Gostei de saber disso, Ísis. Gostei, Gabriela, obrigada!
361.		((Todos batem palmas.))
362.	Valdesir	Agora é a minha vez, <u>né?</u>
363.	Professora:	Sim, pode ir <u>lá</u> , Valdesir.
364.		((Valdesir David levanta e escolhe))
365.	Professora:	[Oh, ele escolheu] uma coisa diferente...vamos ouvir a ideia?
366.	Ísis:	[É, uma <u>caixa!</u>]
367.	Valdesir:	=Eu escolhi uma caixa para fazer um brinquedo, tipo uma
368.		boca de dinossauro.
369.	Professora:	Que interessante, como você faria isso?
370.	Ísis:	Mas ele não pode soltar fogo assim, {pela boca}, não né?
371.	Valdesir:	<u>Não é dragão</u> , eu pensei em um dinossauro.
372.	Miguel:	Podia ser um dragão de gelo, bem::: melhor.
373.	Valdesir:	>É só um brinquedo, gente.< ((incompreensível)).
374.	Professora:	=Bem divertido, vocês <u>gostaram da ideia?</u>
375.	Várias crianças:	<u>Sim!</u>
376.	Professora:	Obrigada, Valdesir!
377.		((Todos batem palmas.))
378.		((Muitas falas sobrepostas))
379.	Professora:	Chegou sua vez, <u>Lara</u> .
380.		((Lara levanta e escolhe uma caixa de madeira))
381.	Professora:	<u>Amigos</u> , vamos ver o que a Lara escolheu...
382.	Ísis:	<u>Uma caixa</u> .
383.	Miguel:	Não pode escolher essa.
384.	Professora:	=Pode sim, ela escolhe o que quiser. <u>Vamos lá</u> , Lara, conta
385.		para gente sua ideia.
386.	Ísis:	= <u>Frutas!</u>
387.	Lara:	Pensei que se a gente pendurar essa caixa na parede pode
388.		virar uma estante.
389.	Ísis:	=Uma estante para quê?
390.		((Muitas falas sobrepostas))
391.	Professora:	Que ideia boa, Lara.. uma estante.
392.		((Muitas falas sobrepostas))
393.	Professora:	<u>Peraí, pessoal...</u>
394.		((Muitas falas sobrepostas))
395.	Lara:	Eu pensei... (0.5)
396.		((Muitas falas sobrepostas))
397.	Professora:	<u>Oh, pessoal. Uma estante para a gente guardar nossos livros.</u>
398.	Ana:	>Tia, pode ser o corpo do nosso <u>dragão comedor de lixo</u> .<
399.	Professora:	Aninha {só pensa no dragão}. Eu já gostei dessa estante.
400.		((Muitas falas sobrepostas))
401.	Professora:	<u>Olha, não vai dar para continuar assim</u> . Manuela, você ouviu
402.		o que sua amiga acabou de dizer? <u>Não né?</u>
403.	Manuela:	=Sim.
404.	Professora:	<u>Laís, você ouviu a amiga?</u>

405.	Laís:	=Ouvi e até queria uma estante dessa também.
406.	Professora:	<u>Pode continuar, Lara.</u>
407.	Lara:	(0.4) Lá na minha casa tem tanto livros que acaba que não
408.		tem lugar para guardar. Aí tive a ideia da estante. Podia
409.		fazer essa ideia lá na casa da minha avó.
410.		((Muitas crianças falam juntas indescritivelmente))
411.	Professora:	Se a gente juntasse vários caixotes, poderíamos pintar e
412.		fazer caixotes coloridos, né Isis?
413.	Ísis:	[Tia, tia, tia, tia.]
414.	Miguel:	[Nossa sala ficaria] bem bonita.
415.	Ísis:	=Ela ajeitou o meu cabelo.
416.	Professora:	=Que bom, Ísis. Sua amiga é bem carinhosa, né? Gostei
417.		muito da sua ideia, <u>Lara</u> , obrigada.
418.		((Todos batem palmas.))
419.	Professora:	Agora chegou a vez do <u>Miguel</u> .
420.	Miguel:	O <u>mais</u> ::: animado da turma:::
421.	Professora:	É muita animação, <u>né Miguel?</u>
422.		((Miguel levanta e pega uma caixa de ovos.))
423.	Professora:	Conta para gente o que você pensou.
424.	Miguel:	=Peguei uma caixa de ovo.
425.		((Muitas falas sobrepostas))
426.	Professora:	Gente:::, <u>deixa o Miguel falar, por favor.</u>
427.	Miguel:	Pensei em fazer uma lâmpada colorida aqui, (.) colocar umas
428.		lâmpadas coloridas e pendurar no teto.
429.	Professora:	[No teto?]
430.	Ana:	[Acho que vai é cair as lâmpadas.]
431.	Miguel:	=É para decorar, uma ótima ideia.
432.	Professora:	Ficaria bem bonito e diferente mesmo.
433.		((Muitas falas sobrepostas)) (1.5)
434.	Professora:	<u>Vocês gostaram da ideia?</u> E se a gente tentasse aqui na nossa
435.		sala mesmo?
436.	Ana:	>Sim!<
437.	Algumas crianças:	<u>Gostamos.</u>
438.	Professora:	Obrigada, Miguel!
439.		((Todos batem palmas.))
440.	Professora:	<u>Ohhh</u> , essas coisas que estavam aqui.
441.	Ana:	= Que a gente tá usando.
442.	Professora:	Onde será que a tia achou todas essas coisas?
443.	Miguel:	É:::
444.	Ana:	=>No lixo.<
445.	Lis:	= <u>No lixo lá da sua casa.</u>
446.	Professora:	Será?
447.	Ísis:	= <u>Aí não.</u>
448.	Lis:	=Sim!
449.	Algumas crianças:	<u>Não!</u>
450.	Professora:	Isso aí! Algumas coisas aqui estavam no lixo da minha casa
451.		e outras no lixo aqui da nossa escola. (.) <u>Vou contar para</u>

452.		<u>vocês</u> : no final de semana eu comprei ovos que vieram aqui
453.		dentro.
454.		((Professora aponta para a caixa de ovos vazia))
455.	Ana:	= E daí o ovo acabou, né?
456.	Professora:	=Daí o ovo acabou. <u>Na verdade</u> , eu tirei os ovos e trouxe
457.		para vocês a caixa.
458.	Lis:	Lá em casa também tem caixa de ovo, <u>tia</u> .
459.	Professora:	Pode trazer para gente pensar em outra forma de usar ela
460.		também. ((incompreensível)).
461.		((muitas falas sobrepostas)) (2.0)
462.	Professora:	<u>Então pessoal</u> , aqui dentro tinha pizza. E depois que a pizza
463.		acabou, para onde essa caixa ia?
464.	Muitas crianças:	<u>Lixo::</u>
465.	Professora:	Humm, e ao invés de jogar no lixo, o que eu fiz?
466.	Ana:	=Pode ser parte do meu dragão?
467.	Miguel:	=Trouxe para nossa sala.
468.	Professora:	Eu pensei, <u>nossa</u> (.) não vou jogar fora, vou levar para o
469.		meus alunos e pensar com eles em outras coisas para fazer
470.		isso aqui, sabe João? (.) Ao invés de tudo isso ir para lixo, eu
471.		posso pensar em outras coisas para isso ser útil.
472.	Ana:	Pode ser um negócio para bater <u>assim</u> .
473.		((Aninha bate as duas mãos com animação))
474.	Professora:	Muito:: <u>bom</u> , podemos fazer mesmo um instrumento
475.		musical::: <u>Será que vai funcionar?</u>
476.		((Muitas falas sobrepostas))
477.	Professora:	<u>Então tá, ohh, me ajuda aqui</u> . Segura para testar, Aninha.
478.		((Professora entrega as duas partes da caixa de pizza para a Aninha.))
479.	Professora:	Vê se vai funcionar.
480.		((Aninha bate as caixas fazendo som com elas.))
481.	Miguel:	<u>Um prato</u> .
482.	Professora:	Um prato::: E cadê aquela música animada que você falou
483.		que queria cantar?
484.	Miguel:	Posso cantar, mas todo mundo tem que levantar::
485.	Professora:	Nossa, mas peraí. Vamos decidir juntos a música, pode ser?
486.		((Algumas crianças já levantam.))
487.		((Muitas falas sobrepostas)) (2.5)
488.	Miguel:	>Tia, é para todo mundo ficar em pé e dançar.<
489.	Professora:	Tudo bem.. <u>vamos lá!</u>
490.		((Miguel levanta junto com algumas crianças ainda em roda e começam a cantar.))
491.		((Crianças batem palma e Aninha toca com a caixa de pizza))
492.	Miguel:	Danço rock e pop, danço rock e pop, danço rock e pop, {assim é bem melhor.}
493.		((Miguel ri e os amigos também))
494.	Professora:	Uhul. muito bom:::
495.		((Todos batem palma)) (1.5)

496.	Professora:	Agora <u>posso continuar?</u>
497.	Manuela:	Eu ia de comer pizza no final de semana, mas fui no Mc
498.		Donald's.
499.	Professora:	Bacana, Manu:::
500.	Ana:	>E aquele potinho ali foi do seu danone que acabou.<
501.		((Professora faz sinal afirmativo com a cabeça para Aninha))
502.	Professora:	Continuando, essa caixa aqui ((Professora mostra uma
503.		caixa de =sapato)) era do tênis do me:::u filho, eu comprei
504.		um tênis para ele e <u>oh</u> , =o tênis não está mais aqui e ao
505.		invés de jogar fora , eu decidi reutilizar essa caixa de outra
506.		forma.
507.	Ana:	=ele ainda é bem pequeno.
508.	Ísis:	>Mesma coisa da caixa da pizza.<
509.	Professora:	Isso Ísis, podemos transformar em novas coisas, ter novas
510.		ideias.
511.	Miguel:	=Eu gostei muito::: disso.
512.	Emanuel:	=Dá para fazer estojo, tubarão, tanta coisa!
513.	Professora:	Muita coisa mesmo.
514.	Manuela:	<u>Oh</u> , tia::
515.		((Manuela levanta e fica no meio da roda))
516.	Professora:	<u>Senta lá, Manu, por favor.</u> E esse, alguém sabe para que
517.		serve?
518.		((Muitas falas sobrepostas)) (1.0)
519.	Davi:	<u>É que vem amaciante de roupa dentro, tia.</u>
520.	Professora:	Isso, aqui tinha e acabou. (.) Eu limpei e trouxe para nossa
521.		aula. A gente pode pensar em algo para fazer com isso
522.		também, né?
523.	Ísis:	Podia ser um elefante, {já tem a tromba.}
524.		((Ísis ri alegremente))
525.	Miguel:	Dá só para cortar ali e fazer tipo um estojo.
526.	Professora:	Adorei a ideia e a gente-
527.		((A secretária escolar bate na porta, entra na sala e avisa sobre o horário do lanche.))
528.	Professora:	Oi, tia Taina:::ra.
529.		((Algumas crianças levantam para abraçá-la.))
530.		((A gravação é encerrada))

APÊNDICE F – Transcrição da roda de conversa da quinta aula da intervenção pedagógica
(íntegra dos dados orais)

((O vídeo termina.))

1.	Professora:	> <u>Pronto</u> , deixa desligar aqui.< <u>E aí, gostaram?</u>
2.		((burburinho))
3.	Professora:	<u>Vamos lá, um de cada vez, para todo mundo se ouvir. (0.5)</u>
4.		Qual parte vocês gostaram mais?
5.	Sofia:	Eu gostei da parte da fábrica de reciclagem. (.) Não sabia
6.		que era daquele jeito.
7.		((falas sobrepostas))
8.	Davi:	Tinha uma cena legal que a minhoca virou uma cobra.
9.	Professora:	O que vocês acharam do lixo?
10.		((Valdesir levanta a mão e a professora faz sinal afirmativo com a mão e cabeça)).
11.	Valdesir	Não gostei por causa do lixo, <u>muito sujo</u> .
12.	Professora:	O processo de reciclagem é bem interessante, né? (.) E quem
13.		produziu essa quantidade enorme de lixo, Valdesir?
14.	Valdesir	[Eu não:::]
15.	Miguel:	[Os StoryBots] nem reclamaram de cair no lixo.
16.		{Eu ia reclamar parecia bem fedido.}
17.	Ana:	>Tinha aquele símbolo da outra vez.<
18.		((Ana fez referência ao símbolo de reciclar e reutilizar visto
19.		em outra atividade))
20.	Bianca:	A parte da minhoca que era o chefe e esperava a solução
21.		para não poluir o mundo dele.
22.	Professora:	=Também gostei do Lorde minhoca, Bianca.
23.	Ana:	=Lorde minhoca foi muito legal. <u>Legal mesmo</u> .
24.		((burburinho))
25.	Professora:	<u>Então gente</u> , o que é reciclagem?
26.		((Marcelo levanta a mão e a professora olha diretamente para ele.))
27.	Professora:	Fala, Marcelo.
28.	Marcelo:	Também é só jogar fora algum lixo, é só jogar no lugar
29.		certo.
30.	Professora:	O lixo tem lugar certo mesmo para ser colocado, né? (.)
31.		Importante a reciclagem e reutilizar coisas.
32.	Manuela:	Foi bom, foi sobre isso a nossa outra aula, <u>né?</u>
33.	Professora:	=Verdade, <u>Manu</u> .
34.		((falas sobrepostas. Sofia se aproxima da professora.))
35.	Sofia:	° <u>Tia</u> , quando minha mãe compra bala, ela guarda o papel da
36.		bala na bolsa para jogar no lixo de casa°.
37.	Emanuel:	<u>Vi uma rua aqui perto</u> cheia::: de lixo::: na rua.
38.	Professora:	<u>E como podemos reduzir nosso lixo? (0.4)</u>
39.	Manuela:	<u>Tanta coisa que nem sei</u> . 500 anos é muita coisa (.)

40.		<u>É isso mesmo?</u> ((Manuela fica com expressão de dúvida))
41.		((muitas falas sobrepostas)) (0.5)
42.	Professora:	<u>500</u> anos?
43.	Manuela:	Falou que demora tudo isso de tempo para lixo desaparecer
44.		mesmo.
45.	Professora:	Algumas coisas levam bastante tempo mesmo (.), por isso,
46.		precisamos <repensar>.
47.		O que podemos reutilizar nas nossas casas?
48.	Lara:	Minha boneca quebrou a cabeça e não joguei fora.
49.	Manuela:	=Minha mãe consertou porque era minha boneca <u>preferida</u> .
50.	João Gabriel:	=Achei muito maneiro esse negócio de pegar coisas velha e
51.		transformar em coisa diferente.
52.		((falas sobrepostas)) (0.8)
53.	Ísis:	<u>Se tiver roupa que não cabe mais, pode doar para outras</u>
54.		<u>pessoas.</u>
55.	Mel:	=Eu já fui no bazar. Tem muita coisa boa.
56.		((muitas falas sobrepostas)) (2.0)
57.	Professora:	Muito <u>bacana</u> . É importante pensar sobre isso porque, vamos
58.		pensar: (.) °o lixo é bom para o meio ambiente?°
59.		(0.7)
60.	Davi:	Se poluía água, porque o peixe e o golfinho morrem, podem
61.		morrer engasgado.
62.	Ísis:	=Quando joga água fica poluída, não, joga lixo que polui
63.		água.
64.		((falas sobrepostas))
65.	Professora:	Ah, então precisamos cuidar da água, não jogar lixo e não
66.		desperdiçar também, né? E o lixo, é importante <u>recolher</u> e
67.		<u>separar</u> o lixo?
68.	Yasmin:	=Eu já vi multirão que pega o lixo no Youtube.
69.	Ana:	= <u>Aqui na escola a gente faz.</u>
70.		((Ana balança as mãos animada))
71.	Professora:	<u>Reutilizar é muito importante.</u>
72.	Laís:	= <u>Igual o pote de sorvete para guardar coisas dentro.</u>
73.	Ana Clara:	[Eu já pedi uma caixa de sapato para brincar.]
74.	Manuela:	[Tia, sabia que quando eu ganhava boneca nova],
75.	Ana Clara:	=Cortei papelão e fez uma alça do forno de brinquedo.
76.	Manuela:	=Às vezes eu gostava mais de brincar com a caixa?
77.	Professora:	Podemos fazer muitas coisas com caixas, <u>né?</u> (.) Podiam até
78.		diminuir as caixas do mundo, ia diminuir o lixo, não acham?
79.		((Ana Clara e Manuela fazem que sim com a cabeça))
80.	Pedro:	Já brinquei de bastão na minha casa, o bastão era uma
81.		garrafa de refri vazia. {Viu? Reutilizei.}
82.		((Professora ri))
83.	Professora:	<u>Por que as pessoas têm que reciclar, reutilizar e reduzir</u>
84.		<u>como os Storybots explicaram?</u>
85.	Miguel:	=Porque fica feio muito lixo. As pessoas jogaram muitas
86.		coisas fora, o mundo todo fica feio.

87.	Professora:	Além disso, não dá para gente viver saudável e ter saúde se
88.		não cuidarmos do lixo, por isso precisamos <u>reduzir, reciclar,</u>
89.		<u>reutilizar.</u> Imaginem só: (0.5) o <u>mundo</u> tem muita gente, se
90.		cada um produzir muito lixo e não tiver lugar correto para
91.		eles <u>como o mundo fica?</u>
92.	Professora:	((falas sobrepostas e Mel balança a mão no alto para chamar
93.	Mel:	atenção))
94.		Vai Mel, pode falar.
95.	Mel:	<u>Teve um dia na praia que vi um monte de lixo e tinha até um</u>
96.		<u>peixe morto.</u>
97.	Professora:	Não podemos deixar isso acontecer. Se cada um fizer sua
98.		parte, vai ficar tudo bem.
99.	Ana:	<u>Eca.</u> É mesmo, tia.
100.		((muitas falas sobrepostas e agitação)) (3.0)
101.	Professor:	<u>Então, gente:::</u>
		((falas sobrepostas continuam)) (2.0)
		((As crianças já estavam bem agitadas e resolvi encerrar a
		gravação e direcioná-las para sala de aula.))

APÊNDICE G – Produção dos estudantes - Ilustrações das crianças após assistirem ao vídeo do StoryBots na terceira aula

Desenho 4 – Ilustração do vídeo



Legenda: “Uma lanterna iluminando a poluição da cidade e os monstros que suja tudo.” (Foi respeitada a linguagem da criança).
Fonte: A autora, 2022.

Desenho 5 – Ilustração do vídeo



Legenda: “É o desenho do vídeo que assistimos.” (Foi respeitada a linguagem da criança).
Fonte: A autora, 2022.

Desenho 6 – Ilustração do vídeo



Legenda: “StoryBots. ” (Foi respeitada a linguagem da criança).
Fonte: A autora, 2022.

Desenho 7 – Ilustração do vídeo



Legenda: “Tive essa ideia: se a gente não pode colocar madeira na reciclar, podia virar uma casa na árvore de madeira, para acampar a noite. ”
(Foi respeitada a linguagem da criança).
Fonte: A autora, 2022.

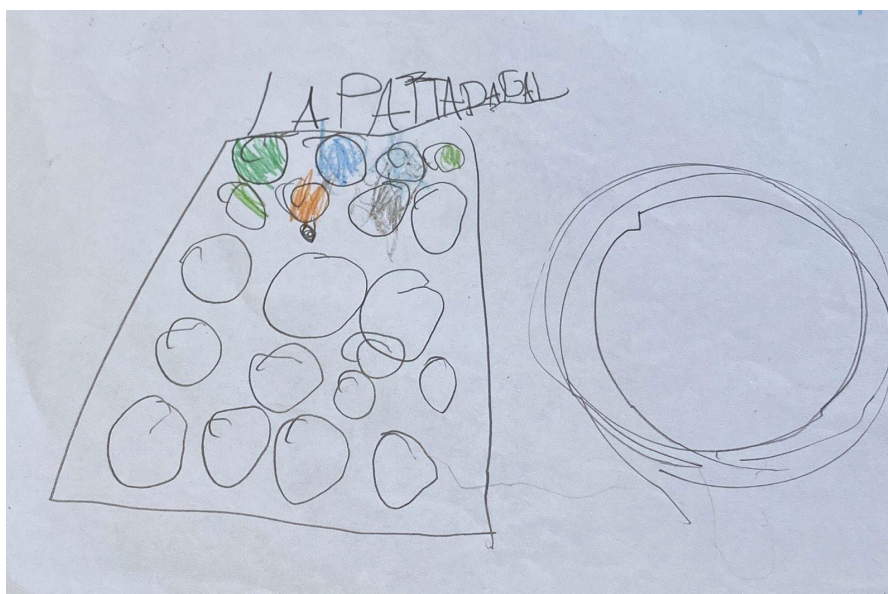
Desenho 8 – Ilustração do vídeo



Legenda: “É aquele negócio da reciclagem, o círculo, tia.”
(Foi respeitada a linguagem da criança).

Fonte: A autora, 2022.

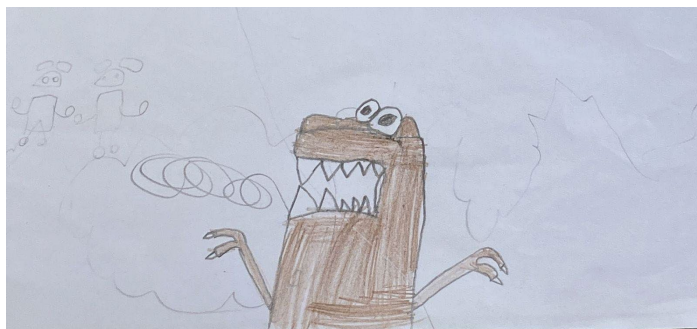
Desenho 9 – Ilustração do vídeo



Legenda: “É a lâmpada da minha ideia para fazer com a caixa de ovo. ”
(Foi respeitada a linguagem da criança).

Fonte: A autora, 2022.

Desenho 10 – Ilustração do vídeo



Legenda: “StoryBot na hora que ele cai lá no lixo.”
 (Foi respeitada a linguagem da criança).
 Fonte: A autora, 2022.

Desenho 11 – Ilustração do vídeo



Legenda: “A cabeça do monstro comedor de lixo.”
 (Foi respeitada a linguagem da criança).
 Fonte: A autora, 2022.

Desenho 12 – Ilustração do vídeo



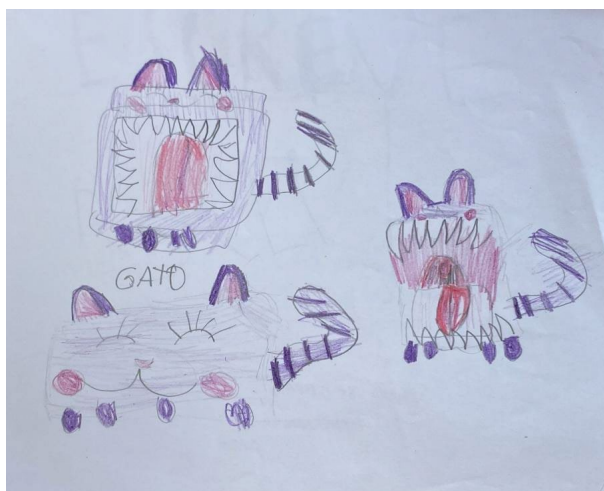
Legenda: “É o brinquedo feito de caixa, uma
 gatinha que come o lixo.”
 (Foi respeitada a linguagem da criança).
 Fonte: A autora, 2022.

Desenho 13 – Ilustração do vídeo



Legenda: “Fiz corações para natureza. ”
(Foi respeitada a linguagem da criança).
Fonte: A autora, 2022.

Desenho 14 – Ilustração do vídeo



Legenda: “Fiz a gatinha que come o lixo todo, olha a bocona dela.” (Foi respeitada a linguagem da criança).
Fonte: A autora, 2022.

APÊNDICE H – Entrevistas realizadas na sexta aula: “Detetives da reciclagem” / Tarefa de casa feita com a família

- Entrevista 1 (sexta aula da intervenção pedagógica - *Detetives da Reciclagem*).

DETETIVES DA RECICLAGEM

ENTREVISTA COM: _____

1 – O QUE É RECICLAGEM?

Separa os lixos Por etapa

2 - VOCÊ SEPARA O LIXO DA SUA CASA PARA RECICLAGEM?

não, mas vamos começar a fazer essa separação

3 - VOCÊ JÁ PARTICIPOU DE UM MUTIRÃO OU CAMPANHA DE RECICLAGEM? QUAL?

não.

4 - VOCÊ SABIA QUE FAZER BRINQUEDOS COM COISAS DESCARTADAS (GARRAFAS, ROLOS DE PAPEL HIGIÊNICO, LATINHAS E ETC.) É UMA FORMA DE RECICLAR?

Sim

5 - POR QUE É IMPORTANTE JOGAR O LIXO NO LIXO PARA QUE ELE SEJA DESCARTADO CORRETAMENTE?

Para preservar o meio ambiente

6 - CONTE PARA GENTE ALGO QUE VOCÊ JÁ REUTILIZOU.

Infelizmente, Ainda nada.

Fonte: A autora, 2022.

– Entrevista 2 (sexta aula da intervenção pedagógica - *Detetives da Reciclagem*).

DETECTIVES DA RECICLAGEM

ENTREVISTA COM _____

1 - O QUE É RECICLAGEM?

Reciclagem é o processo de reaproveitamento de materiais descartados.

2 - VOCÊ SEPARA O LIXO DA SUA CASA PARA RECICLAGEM?

Não

3 - VOCÊ JÁ PARTICIPOU DE UM MUTIRÃO OU CAMPANHA DE RECICLAGEM? QUAL?

Não

4 - VOCÊ SABIA QUE FAZER BRINQUEDOS COM COISAS DESCARTADAS (GARRAFAS, ROLOS DE PAPEL HIGIÊNICO, LATINHAS E ETC.) É UMA FORMA DE RECICLAR?

Sim

5 - POR QUE É IMPORTANTE JOGAR O LIXO NO LIXO PARA QUE ELE SEJA DESCARTADO CORRETAMENTE?

Para que não polua e para se reutilizar. Se não se reutiliza, contamina.

6 - CONTE PARA GENTE ALGO QUE VOCÊ JÁ REUTILIZOU.

Garrafas plásticas e rolos de papelão.

Fonte: A autora, 2022.

– Entrevista 3 (sexta aula da intervenção pedagógica - *Detetives da Reciclagem*).

DETETIVES DA RECICLAGEM

ENTREVISTA COM: MAMÃE

1 - O QUE É RECICLAGEM?

LATA GARRAFA PAPELÃO

2 - VOCÊ SEPARA O LIXO DA SUA CASA PARA RECICLAGEM?

SIM

3 - VOCÊ JÁ PARTICIPOU DE UM MUTIRÃO OU CAMPANHA DE RECICLAGEM? QUAL?

NÃO

4 - VOCÊ SABIA QUE FAZER BRINQUEDOS COM COISAS DESCARTADAS (GARRAFAS, ROLOS DE PAPEL HIGIÊNICO, LATINHAS E ETC.) É UMA FORMA DE RECICLAR?

SIM

5 - POR QUE É IMPORTANTE JOGAR O LIXO NO LIXO PARA QUE ELE SEJA DESCARTADO CORRETAMENTE?

PORQUE DA PARA APROVEITA

6 - CONTE PARA GENTE ALGO QUE VOCÊ JÁ REUTILIZOU.

SIM LATA PAPELÃO

Fonte: A autora, 2022.

– Entrevista 4 (sexta aula da intervenção pedagógica - *Detetives da Reciclagem*).

DETETIVES DA RECICLAGEM

ENTREVISTA COM: _____

1 - O QUE É RECICLAGEM?

É O PROCESSO NO QUAL OS MATERIAIS QUE SERIAM COLOCADOS NO LIXO SE TRANSFORMAM EM NOVOS OBJETOS

2 - VOCÊ SEPARA O LIXO DA SUA CASA PARA RECICLAGEM?

SIM

3 - VOCÊ JÁ PARTICIPOU DE UM MUTIRÃO OU CAMPANHA DE RECICLAGEM? QUAL?

NÃO

4 - VOCÊ SABIA QUE FAZER BRINQUEDOS COM COISAS DESCARTADAS (GARRAFAS, ROLOS DE PAPEL HIGIÊNICO, LATINHAS E ETC.) É UMA FORMA DE RECICLAR?

SIM

5 - POR QUE É IMPORTANTE JOGAR O LIXO NO LIXO PARA QUE ELE SEJA DESCARTADO CORRETAMENTE?

PARA OS ANIMAIS NÃO COMEREM E PODEREM SER RESILTIADOS

6 - CONTE PARA GENTE ALGO QUE VOCÊ JÁ REUTILIZOU.

EU UM ROLO DE PAPEL HIGIÊNICO VIRAR UM ROBO

Fonte: A autora, 2022.

– Entrevista 5 (sexta aula da intervenção pedagógica - *Detetives da Reciclagem*).

DETETIVES DA RECICLAGEM

ENTREVISTA COM: _____

1 - O QUE É RECICLAGEM?

A PROVEITAR ALGO QUE JOGAMOS FORA

2 - VOCÊ SEPARA O LIXO DA SUA CASA PARA RECICLAGEM?

SIM

3 - VOCÊ JÁ PARTICIPOU DE UM MUTIRÃO OU CAMPANHA DE RECICLAGEM? QUAL?

NÃO

4 - VOCÊ SABIA QUE FAZER BRINQUEDOS COM COISAS DESCARTADAS (GARRAFAS, ROLOS DE PAPEL HIGIÊNICO, LATINHAS E ETC.) É UMA FORMA DE RECICLAR?

SIM.

5 - POR QUE É IMPORTANTE JOGAR O LIXO NO LIXO PARA QUE ELE SEJA DESCARTADO CORRETAMENTE?

PARA NÃO POLUIR

6 - CONTE PARA GENTE ALGO QUE VOCÊ JÁ REUTILIZOU.

GARRFAS PET

Fonte: A autora, 2022.

– Entrevista 6 (sexta aula da intervenção pedagógica - *Detetives da Reciclagem*).

DETETIVES DA RECICLAGEM

ENTREVISTA COM: VOVÓ

1 - O QUE É RECICLAGEM?

REUTILIZAR MATERIAS DESCARTADOS.

2 - VOCÊ SEPARA O LIXO DA SUA CASA PARA RECICLAGEM?

SIM.

3 - VOCÊ JÁ PARTICIPOU DE UM MUTIRÃO OU CAMPANHA DE RECICLAGEM? QUAL?

NÃO.

4 - VOCÊ SABIA QUE FAZER BRINQUEDOS COM COISAS DESCARTADAS (GARRAFAS, ROLOS DE PAPEL HIGIÊNICO, LATINHAS E ETC.) É UMA FORMA DE RECICLAR?

SIM.

5 - POR QUE É IMPORTANTE JOGAR O LIXO NO LIXO PARA QUE ELE SEJA DESCARTADO CORRETAMENTE?

PARA EVITAR DANOS AO MEIO AMBIENTE.

6 - CONTE PARA GENTE ALGO QUE VOCÊ JÁ REUTILIZOU.

GARRAFAS PET, POTES DE SORVETE E CAIXAS DE PAPELÃO.

Fonte: A autora, 2022.

– Entrevista 7 (sexta aula da intervenção pedagógica - *Detetives da Reciclagem*).

DETETIVES DA RECICLAGEM

ENTREVISTA COM _____ (MINHA IRMÃ)

1 - O QUE É RECICLAGEM?
É O REAPROVEITAMENTO DE MATERIAIS
DESCARTADOS.

2 - VOCÊ SEPARA O LIXO DA SUA CASA PARA RECICLAGEM?
NÃO.

3 - VOCÊ JÁ PARTICIPOU DE UM MUTIRÃO OU CAMPANHA DE RECICLAGEM? QUAL?
SIM. NO MEU TRABALHO + EM.

4 - VOCÊ SABIA QUE FAZER BRINQUEDOS COM COISAS DESCARTADAS (GARRAFAS, ROLOS DE PAPEL HIGIÊNICO, LATINHAS E ETC.) É UMA FORMA DE RECICLAR?
SIM.

5 - POR QUE É IMPORTANTE JOGAR O LIXO NO LIXO PARA QUE ELE SEJA DESCARTADO CORRETAMENTE?
PARA EVITAR A POLUIÇÃO.

6 - CONTE PARA GENTE ALGO QUE VOCÊ JÁ REUTILIZOU.
POTES E GARRAFAS.

Fonte: A autora, 2022.

– Entrevista 8 (sexta aula da intervenção pedagógica - *Detetives da Reciclagem*).

DETETIVES DA RECICLAGEM

ENTREVISTA COM: _____

1 - O QUE É RECICLAGEM?
Reaproveitamento

2 - VOCÊ SEPARA O LIXO DA SUA CASA PARA RECICLAGEM?
não

3 - VOCÊ JÁ PARTICIPOU DE UM MUTIRÃO OU CAMPANHA DE RECICLAGEM? QUAL?
não

4 - VOCÊ SABIA QUE FAZER BRINQUEDOS COM COISAS DESCARTADAS (GARRAFAS, ROLOS DE PAPEL HIGIÊNICO, LATINHAS E ETC.) É UMA FORMA DE RECICLAR?
sim

5 - POR QUE É IMPORTANTE JOGAR O LIXO NO LIXO PARA QUE ELE SEJA DESCARTADO CORRETAMENTE?
Para evitar contaminação

6 - CONTE PARA GENTE ALGO QUE VOCÊ JÁ REUTILIZOU.
garrafas, potes

Fonte: A autora, 2022.

– Entrevista 9 (sexta aula da intervenção pedagógica - *Detetives da Reciclagem*).

DETETIVES DA RECICLAGEM

ENTREVISTA COM: MÃE

1 - O QUE É RECICLAGEM?
É UM PROCESSO DE REAPROVEITAMENTO DE MATERIAS DESCARTADOS.

2 - VOCÊ SEPARA O LIXO DA SUA CASA PARA RECICLAGEM?
NÃO.

3 - VOCÊ JÁ PARTICIPOU DE UM MUTIRÃO OU CAMPANHA DE RECICLAGEM? QUAL?
NÃO.

4 - VOCÊ SABIA QUE FAZER BRINQUEDOS COM COISAS DESCARTADAS (GARRAFAS, ROLOS DE PAPEL HIGIÊNICO, LATINHAS E ETC.) É UMA FORMA DE RECICLAR?
SIM.

5 - POR QUE É IMPORTANTE JOGAR O LIXO NO LIXO PARA QUE ELE SEJA DESCARTADO CORRETAMENTE?
PARA PODER SER REAPROVEITADO.

6 - CONTE PARA GENTE ALGO QUE VOCÊ JÁ REUTILIZOU.
GARRAFA PET

Fonte: A autora, 2022.

– Entrevista 10 (sexta aula da intervenção pedagógica - *Detetives da Reciclagem*).

DETETIVES DA RECICLAGEM

ENTREVISTA COM: [Redacted]

1 - O QUE É RECICLAGEM?

A reciclagem é o processo de reaproveitamento de materiais descartados

2 - VOCÊ SEPARA O LIXO DA SUA CASA PARA RECICLAGEM?

não tem o costume

3 - VOCÊ JÁ PARTICIPOU DE UM MUTIRÃO OU CAMPANHA DE RECICLAGEM? QUAL?

Não

4 - VOCÊ SABIA QUE FAZER BRINQUEDOS COM COISAS DESCARTADAS (GARRAFAS, ROLOS DE PAPEL HIGIÊNICO, LATINHAS E ETC.) É UMA FORMA DE RECICLAR?

Sim sabia

5 - POR QUE É IMPORTANTE JOGAR O LIXO NO LIXO PARA QUE ELE SEJA DESCARTADO CORRETAMENTE?

Porque quando separamos o lixo facilitamos muito o seu tratamento e diminuimos as chances de impactos negativos para o ambiente

6 - CONTE PARA GENTE ALGO QUE VOCÊ JÁ REUTILIZOU.

Já reutilizamos caixa de leite para fazer lembrancinhas para ~~os~~ aniversário

Fonte: A autora, 2022.

– Entrevista 11 (sexta aula da intervenção pedagógica - *Detetives da Reciclagem*).

DETETIVES DA RECICLAGEM

ENTREVISTA COM: _____

1 - O QUE É RECICLAGEM?
REUTILIZA

2 - VOCÊ SEPARA O LIXO DA SUA CASA PARA RECICLAGEM?
NÃO

3 - VOCÊ JÁ PARTICIPOU DE UM MUTIRÃO OU CAMPANHA DE RECICLAGEM? QUAL?
NÃO

4 - VOCÊ SABIA QUE FAZER BRINQUEDOS COM COISAS DESCARTADAS (GARRAFAS, ROLOS DE PAPEL HIGIÊNICO, LATINHAS E ETC.) É UMA FORMA DE RECICLAR?
SIM

5 - POR QUE É IMPORTANTE JOGAR O LIXO NO LIXO PARA QUE ELE SEJA DESCARTADO CORRETAMENTE?
PORQUE IMPEDE A POLUIÇÃO DO MEIO AMBIENTE

6 - CONTE PARA GENTE ALGO QUE VOCÊ JÁ REUTILIZOU.
TAMPINHA DE GARRAFA PARA FAZER TAPETE

Fonte: A autora, 2022.

– Entrevista 12 (sexta aula da intervenção pedagógica - *Detetives da Reciclagem*).

DETETTIVES DA RECICLAGEM

ENTREVISTA COM: [REDACTED]

1 - O QUE É RECICLAGEM?

RECICLAGEM É COLOCAR TODO LIXO EM ORDEM, COLOCAR SEPARADO, DO PAPEL, METAL, VIDRO, PLÁSTICO

2 - VOCÊ SEPARA O LIXO DA SUA CASA PARA RECICLAGEM?

SIM.

3 - VOCÊ JÁ PARTICIPOU DE UM MUTIRÃO OU CAMPANHA DE RECICLAGEM? QUAL?

SIM. DO ÓLEO

4 - VOCÊ SABIA QUE FAZER BRINQUEDOS COM COISAS DESCARTADAS (GARRAFAS, ROLOS DE PAPEL HIGIÊNICO, LATINHAS E ETC.) É UMA FORMA DE RECICLAR?

SIM

5 - POR QUE É IMPORTANTE JOGAR O LIXO NO LIXO PARA QUE ELE SEJA DESCARTADO CORRETAMENTE?

PARA QUE NÃO AJA BICHOS COMEM LIXO E EVITAR A POLUIÇÃO.

6 - CONTE PARA GENTE ALGO QUE VOCÊ JÁ REUTILIZOU.

GARRAFAPET, GARRAFA DE VIDRO, PISEL SEM CABELINHO PLÁSTICO.

Fonte: A autora, 2022.

– Entrevista 13 (sexta aula da intervenção pedagógica - *Detetives da Reciclagem*).

DETETIVES DA RECICLAGEM

ENTREVISTA COM: _____

1 - O QUE É RECICLAGEM?

USAR O QUE LA PADA O LIXO

2 - VOCÊ SEPARA O LIXO DA SUA CASA PARA RECICLAGEM?

NAO

3 - VOCÊ JÁ PARTICIPOU DE UM MUTIRÃO OU CAMPANHA DE RECICLAGEM? QUAL?

NAO

4 - VOCÊ SABIA QUE FAZER BRINQUEDOS COM COISAS DESCARTADAS (GARRAFAS, ROLOS DE PAPEL HIGIÊNICO, LATINHAS E ETC.) É UMA FORMA DE RECICLAR?

SIM

5 - POR QUE É IMPORTANTE JOGAR O LIXO NO LIXO PARA QUE ELE SEJA DESCARTADO CORRETAMENTE?

PARA CUIDAR DO MUNDO

6 - CONTE PARA GENTE ALGO QUE VOCÊ JÁ REUTILIZOU.

GARRAFA DE AGUA

Fonte: A autora, 2022.

– Entrevista 14 (sexta aula da intervenção pedagógica - *Detetives da Reciclagem*).

DETETIVES DA RECICLAGEM

ENTREVISTA COM: _____

1 - O QUE É RECICLAGEM?

*Regrar os lixo do chão e coloca na sua dentro lixeira.
Com a reciclagem, também pode gerar algum fim lucrativo.*

2 - VOCÊ SEPARA O LIXO DA SUA CASA PARA RECICLAGEM?

Não sempre.

3 - VOCÊ JÁ PARTICIPOU DE UM MUTIRÃO OU CAMPANHA DE RECICLAGEM? QUAL?

Não, mas participaria.

4 - VOCÊ SABIA QUE FAZER BRINQUEDOS COM COISAS DESCARTADAS (GARRAFAS, ROLOS DE PAPEL HIGIÊNICO, LATINHAS E ETC.) É UMA FORMA DE RECICLAR?

Sim, já tive uma experiência com isso e fiz puff de garrafa pet, envelope de presente com caixa de papelão etc.

5 - POR QUE É IMPORTANTE JOGAR O LIXO NO LIXO PARA QUE ELE SEJA DESCARTADO CORRETAMENTE?

Para reduzir o lixo do lixo e ir para seu devido lugar.

6 - CONTE PARA GENTE ALGO QUE VOCÊ JÁ REUTILIZOU.

*Fiz puff de garrafa pet, vaso de plantas com garrafas,
caixa presente com papelão e alguns outros coisas.*

Fonte: A autora, 2022.

– Entrevista 15 (sexta aula da intervenção pedagógica - *Detetives da Reciclagem*).

DETETIVES DA RECICLAGEM

ENTREVISTA COM: _____

1 - O QUE É RECICLAGEM?

é quando reutilizamos algum material para transformá-lo em outra coisa.

2 - VOCÊ SEPARA O LIXO DA SUA CASA PARA RECICLAGEM?

Infelizmente não

3 - VOCÊ JÁ PARTICIPOU DE UM MUTIRÃO OU CAMPANHA DE RECICLAGEM? QUAL?

na escola

4 - VOCÊ SABIA QUE FAZER BRINQUEDOS COM COISAS DESCARTADAS (GARRAFAS, ROLOS DE PAPEL HIGIÊNICO, LATINHAS E ETC.) É UMA FORMA DE RECICLAR?

Sim

5 - POR QUE É IMPORTANTE JOGAR O LIXO NO LIXO PARA QUE ELE SEJA DESCARTADO CORRETAMENTE?

para poder bem a aproveitada

6 - CONTE PARA GENTE ALGO QUE VOCÊ JÁ REUTILIZOU.

fiz uma bonelela

Fonte: A autora, 2022.

– Entrevista 16 (sexta aula da intervenção pedagógica - *Detetives da Reciclagem*).

DETETIVES DA RECICLAGEM

ENTREVISTA COM: _____

1 - O QUE É RECICLAGEM?

APROVEITAR O QUE FOI JOGADO FORA

2 - VOCÊ SEPARA O LIXO DA SUA CASA PARA RECICLAGEM?

NAO

3 - VOCÊ JÁ PARTICIPOU DE UM MUTIRÃO OU CAMPANHA DE RECICLAGEM? QUAL?

NAO

4 - VOCÊ SABIA QUE FAZER BRINQUEDOS COM COISAS DESCARTADAS (GARRAFAS, ROLOS DE PAPEL HIGIÊNICO, LATINHAS E ETC.) É UMA FORMA DE RECICLAR?

SIM

5 - POR QUE É IMPORTANTE JOGAR O LIXO NO LIXO PARA QUE ELE SEJA DESCARTADO CORRETAMENTE?

PARA NAO CAUSAR ALAGAMENTOS

6 - CONTE PARA GENTE ALGO QUE VOCÊ JÁ REUTILIZOU.

POTE DE SORVETE

Fonte: A autora, 2022.

– Entrevista 17 (sexta aula da intervenção pedagógica - *Detetives da Reciclagem*).

DETETIVES DA RECICLAGEM

ENTREVISTA COM: _____

1 - O QUE É RECICLAGEM?

Nome dado a reutilização de utensílios que não são descartados na natureza, de em um lugar apropriado.

2 - VOCÊ SEPARA O LIXO DA SUA CASA PARA RECICLAGEM?

Não sempre. É muito raro.

3 - VOCÊ JÁ PARTICIPOU DE UM MUTIRÃO OU CAMPANHA DE RECICLAGEM? QUAL?

Ainda... não.

4 - VOCÊ SABIA QUE FAZER BRINQUEDOS COM COISAS DESCARTADAS (GARRAFAS, ROLOS DE PAPEL HIGIÊNICO, LATINHAS E ETC.) É UMA FORMA DE RECICLAR?

Sim.

5 - POR QUE É IMPORTANTE JOGAR O LIXO NO LIXO PARA QUE ELE SEJA DESCARTADO CORRETAMENTE?

Porque assim ele poderá ir corretamente para seu destino, fazendo assim com que sejam reaproveitados adequadamente.

6 - CONTE PARA GENTE ALGO QUE VOCÊ JÁ REUTILIZOU.

preço de cacto para fazer canteiro para plantas

Fonte: A autora, 2022.

ANEXO - Modelo de autorização

 **PREFEITURA**
NITERÓI
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE NITERÓI
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE NITERÓI

UMEI VALE FELIZ – Inep 33186901

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM
DE MENOR DE IDADE**

Eu, _____, portador(a) da Cédula de Identidade
RG nº _____, inscrito(a) no CPF/MF sob nº _____,
responsável pelo(a) menor _____, devidamente matriculado na
UMEI Vale Feliz, **AUTORIZO o uso de imagem e voz do(a) menor aqui descrito em todo e qualquer
material fotográfico e filmagem (imagem e voz) nas mídias sociais da unidade escolar, projetos,
trabalhos, pesquisas com fins pedagógicos e outros similares relativos à Educação.**

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem e voz acima
mencionada em todo território nacional e no exterior, sob qualquer forma e meios, sejam eles
impressos, ou digitais e em toda e qualquer mídia.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito da
imagem do menor, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à sua imagem ou a
qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 (dias) vias de igual teor e forma.

ANO LETIVO DE _____
DATA: ____/____/____

AUTORIZO: () SIM () NÃO
ASSINATURA DO RESPONSÁVEL: _____

ANO LETIVO DE _____
DATA: ____/____/____

AUTORIZO: () SIM () NÃO
ASSINATURA DO RESPONSÁVEL: _____

ANO LETIVO DE _____
DATA: ____/____/____

AUTORIZO: () SIM () NÃO
ASSINATURA DO RESPONSÁVEL: _____

ANO LETIVO DE _____
DATA: ____/____/____

AUTORIZO: () SIM () NÃO
ASSINATURA DO RESPONSÁVEL: _____

Fonte: Arquivo da unidade escolar.