

A IMPLEMENTAÇÃO DE RODAS DE CONVERSA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

THE IMPLEMENTATION OF CONVERSATION CIRCLES IN YOUTH AND ADULT EDUCATION

IMPLEMENTACIÓN DE CÍRCULOS DE DEBATE EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Laiany Fagundes Mota¹
Mara Elisângela Jappe Goi²

RESUMO: As rodas de conversa vêm se consolidando, no campo educacional, assumindo o papel de práticas formativas que valorizam a escuta, o diálogo e a construção coletiva de sentidos. Nessa perspectiva, esta investigação tem como pergunta de pesquisa: como a implementação das rodas de conversa pode contribuir para o fortalecimento do diálogo, da criticidade e das relações humanas no processo de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA)? Para responder esta pergunta tem-se por objetivo investigar de que maneira a implementação das rodas de conversa pode contribuir para o fortalecimento do diálogo, da criticidade e das relações humanas no contexto da EJA. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, tipo participante, realizada em uma escola pública municipal de Cachoeira do Sul/RS. A produção dos dados ocorreu por meio de diário de bordo e registros reflexivos das rodas de conversa. A análise dos dados foi realizada à luz da Análise de Conteúdo de Bardin, buscando compreender os sentidos atribuídos pelos participantes às experiências vividas ao longo do processo. Como resultado apontamos que a EJA é uma modalidade de ensino em que os direitos são reconstruídos, bem como suas histórias por tanto tempo silenciadas e que podem encontrar quem as escute.

1

Palavras-chave: EJA. Relações humanas. Educação Básica.

¹ Mestranda em Ensino de Ciências- Universidade Federal do Pampa- Unipampa, Professora de Física da Rede Marista- Cachoeira do Sul.

² Doutora em Educação-Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, Professora Adjunta de Ensino de Química-Universidade Federal do Pampa-Unipampa.

ABSTRACT: In the educational field, conversation circles are becoming established as formative practices that value listening, dialogue, and the collective construction of meaning. From this perspective, the research question guiding this study is: how can the implementation of conversation circles contribute to strengthening dialogue, critical thinking, and human relationships within the teaching-learning process in Youth and Adult Education (EJA)? To address this question, the study aims to investigate how the implementation of conversation circles can foster dialogue, critical thinking, and human relationships in the EJA context. This is a qualitative, participatory study conducted at a municipal public school in Cachoeira do Sul, Rio Grande do Sul. Data were gathered through field journals and reflective records of the conversation circles. Data analysis was performed using Bardin's Content Analysis method, seeking to understand the meanings participants ascribed to the experiences lived throughout the process. The results indicate that EJA is an educational modality where rights are reconstructed, and where stories—long silenced—can finally find an audience willing to listen.

Keywords: Youth and Adult Education (EJA). Human relations. Basic education.

RESUMEN: Los círculos de discusión se están consolidando cada vez más en el ámbito educativo, asumiendo el rol de prácticas formativas que valoran la escucha, el diálogo y la construcción colectiva de significado. Desde esta perspectiva, la pregunta de investigación es: ¿cómo puede la implementación de círculos de discusión contribuir al fortalecimiento del diálogo, el pensamiento crítico y las relaciones humanas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA)? Para responder a esta pregunta, el objetivo es investigar cómo la implementación de círculos de discusión puede contribuir al fortalecimiento del diálogo, el pensamiento crítico y las relaciones humanas en el contexto de la EJA. Este es un estudio de investigación cualitativo, basado en la participación, realizado en una escuela pública municipal de Cachoeira do Sul/RS. Los datos se recopilaron mediante un cuaderno de bitácora y registros reflexivos de los círculos de discusión. El análisis de datos se realizó utilizando el Análisis de Contenido de Bardin, buscando comprender los significados atribuidos por los participantes a las experiencias vividas a lo largo del proceso. Como resultado, señalamos que la EJA (Educación de Jóvenes y Adultos) es una modalidad de enseñanza en la que se reconstruyen los derechos, así como las historias de quienes han sido silenciados durante tanto tiempo y que ahora pueden encontrar a alguien que los escuche.

Palabras clave: EJA. Relaciones humanas. Educación básica.

INTRODUÇÃO

As rodas de conversa ou, mais amplamente, a comunicação social organizada em grupos, surgiram em um período remoto da evolução humana, milhares de anos antes do surgimento da escrita (Tomasello, 2003). Embora seja difícil datar com precisão a primeira roda de conversa, a necessidade de interação social para a sobrevivência em grupo impulsionou o desenvolvimento da linguagem e da comunicação desde os primórdios da humanidade.

Esse processo evolutivo da comunicação humana, que atravessa séculos, chega hoje a um paradoxo curioso: nunca estivemos tão conectados, e, ao mesmo tempo, tão distantes. O homem moderno não sofre pela falta de meios para se comunicar, mas pela ausência de encontros verdadeiros. As tecnologias, criadas para aproximar, acabaram por gerar novas formas de solidão, transformando o diálogo em troca rápida de mensagens e o vínculo em curtidas passageiras. Não raras vezes, essas mesmas ferramentas agem como um meio de robotização ou padronização prejudicial das condutas, evidenciando uma desconexão crescente em um mundo hiperconectado.

No contexto educacional brasileiro, a busca por práticas pedagógicas mais humanas, inclusivas e dialógicas tem se mostrado necessária para enfrentar os desafios de uma sociedade marcada pela fragmentação e pela necessidade urgente de espaços de escuta. Nesse cenário, as rodas de conversa surgem como uma metodologia capaz de resgatar o valor do diálogo e das interações sociais nos processos de ensino e de aprendizagem. Na visão de Figueiredo e Queiroz (2013), a Roda de Conversa é uma metodologia participativa interessante, pois favorece a construção de uma prática dialógica em pesquisa, o que possibilita o exercício de pensar compartilhado.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino em que convivem adolescentes, adultos e idosos, cada um com sua história, seus saberes e suas formas de se expressar. Alguns falam com fluência, outros escrevem com cuidado e muitos se comunicam por meio de gestos ou expressões. Enquanto uns sonham em estudar para um dia trabalhar, outros, aposentados, estudam hoje porque um dia não puderam, pois precisavam trabalhar. Aqui, os diferentes letramentos, escolar, digital, social, se entrelaçam. O avô que domina a oralidade mas não a escrita apoia o neto que manuseia celulares com destreza, enquanto este ajuda o avô a navegar no mundo digital. É a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) em ação

de Vygotsky, mas também é Freire nos lembrando que ninguém educa ninguém, nos educamos juntos, em comunhão.

Nesse sentido, as rodas de conversa na EJA vão além do método: elas se tornam um compromisso ético com a inclusão real. Cada adaptação feita, cada paciência para ouvir quem fala devagar, cada esforço para decifrar um gesto, tudo isso são atos políticos que afirmam: sua voz importa, sua forma de estar no mundo é válida. É assim que, nas palavras de Vygotsky, o coletivo se torna o espaço em que cada um pode crescer além do que conseguiria sozinho.

Este estudo tem como problema de pesquisa: Como a implementação das rodas de conversa pode contribuir para o fortalecimento do diálogo, da criticidade e das relações humanas nos processos de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA)? Para responder este questionamento, tem-se por objetivo geral investigar de que maneira a implementação das rodas de conversa pode contribuir para o fortalecimento do diálogo, da criticidade e das relações humanas no contexto da EJA.

A seguir, apresentamos o referencial teórico que sustenta este trabalho, abordando as rodas de conversa, temática desta pesquisa, e a importância da EJA no contexto educacional.

REFERENCIAL TEÓRICO

4

As rodas de conversa

As rodas de conversa, como destacam Mélló *et al.* (2007), são espaços criados para o diálogo em torno de um tema definido conforme os objetivos da pesquisa. Nesses momentos, a fala e a escuta se equilibram: cada pessoa tem a chance de colocar suas ideias, mesmo que diferentes das demais, e também de se deixar tocar pelo que o outro traz. Essa troca permite que cada um revise suas próprias histórias e atribua novos significados às experiências vividas. É nesse movimento coletivo de pensar junto que o aprendizado se torna mais vivo e compartilhado. Pereira e Araújo (2026) refletem que as rodas de conversa na EJA são como espaços de produção de sentidos, os autores mostram que, quando os estudantes encontram espaço para narrar suas experiências, o currículo deixa de ser apenas aquilo que está previsto e passa a incorporar o trabalho, a família, as trajetórias pessoais e as experiências que cada sujeito traz consigo.

A palavra também carrega uma dimensão ética e simbólica. Do ponto de vista da psicanálise, falar é, de certa forma, se implicar com o próprio saber. Essa ideia se aproxima do que Rosseto (2013) aponta ao refletir sobre o papel da escola como um espaço onde a palavra pode circular. Quando a escola se abre para o diálogo, permitindo que todos possam falar e ser ouvidos, as relações se transformam e se tornam mais valorizadas, criando possibilidades de encontro e escuta genuína.

Nesse sentido, as rodas de conversa também se apresentam como práticas pedagógicas que podem favorecer tanto o diálogo quanto a reflexão crítica sobre o fazer educativo. Inspiradas em Freire (1987), essas ações convidam à conscientização e à revisão das próprias condutas no processo de educar. Quando o diálogo ocupa esse lugar, a prática pedagógica também passa a ser compreendida de outra maneira. Figueiredo e Silva (2021), ao refletirem sobre os círculos de cultura na perspectiva freireana, compreendem esses espaços como lugares de comunicação e formação dos sujeitos sociais. Não se trata, portanto, de simplesmente colocar os estudantes em roda, mas de criar condições para que a palavra circule e para que diferentes sujeitos possam participar da construção dos sentidos produzidos naquele encontro.

Ao pensar nas rodas de conversa como espaços de construção coletiva, é essencial reconhecer o papel das interações entre as pessoas nesse processo. Como destacam De Vries e Zan (1998), o convívio e o diálogo com os colegas são fundamentais para o desenvolvimento dos sentimentos sociais e morais, além de contribuírem para a formação de valores, competências sociais e intelectuais. Assim, o aprendizado não acontece apenas pelo tratamento de conteúdos, mas sobretudo nas relações, nas trocas e nas vivências que emergem do encontro com o outro. Essa dimensão aparece também na experiência analisada por Sena, Pereira e Scrinzi (2023), que utilizaram rodas de conversa com estudantes para abordar conflitos presentes no cotidiano escolar, mostrando a possibilidade de transformar a sala de aula em um espaço onde questões que atravessam as relações entre os estudantes possam ser colocadas em palavra. A conversa, nesse sentido, não elimina as diferenças; na verdade, ela permite que elas apareçam, sejam ouvidas e possam ser pensadas coletivamente.

A escola, nesse contexto, assume um papel que vai além do ensino formal. Acreditamos que a instituição escolar tem o compromisso de “garantir o acesso aos saberes elaborados socialmente, pois estes se constituem como instrumentos para o desenvolvimento, a socialização, o exercício da cidadania democrática e a atuação no sentido de refutar ou

reformular as deformações dos conhecimentos, as imposições de crenças dogmáticas e a petrificação de valores” (Brasil, 1997). Em um mundo que demanda cada vez mais diálogo, empatia e participação, a escola se torna um espaço privilegiado para cultivar a tolerância, o respeito e a escuta, aspectos estes que as rodas de conversa naturalmente favorecem.

A fala, o diálogo e a convivência com os pares compõem também o que Corsaro (1990, p. 197 apud Buttler, 2008, p. 8) chama de “cultura dos pares”, entendida como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que se produzem e compartilham com seus pares”. Essa cultura nasce da interação e é construída coletivamente, o que reforça o valor das rodas de conversa como ambientes onde é possível aprender uns com os outros, construir significados e se reconhecer como parte de um grupo. Quando a escola garante o direito à palavra, seja para expressar sentimentos ou construir saberes, ela contribui para a formação de sujeitos mais conscientes de si e do outro. Silva (2023), ao relatar uma experiência de rodas de conversa no ensino superior, mostra como esses encontros podem aproximar estudantes e instituição a partir da abertura de um espaço de diálogo.

As rodas de conversa podem ser vistas também como um convite ao encontro, um espaço em que o saber se constrói na partilha e na escuta. Não se trata apenas de reunir pessoas para conversar, mas de criar um ambiente onde as experiências ganham voz e sentido. Moura e Lima (2014) lembram que esse processo envolve tanto o diálogo com o outro quanto um diálogo consigo mesmo. Há, no ato de conversar, uma pausa que permite observar, refletir e reelaborar o vivido.

Conversar é, em si, um ato de formação. Warschauer (2001) afirma que o diálogo desenvolve não apenas a argumentação lógica, mas também habilidades que nos tornam mais humanos: o respeito, a empatia, a paciência e a capacidade de enxergar o mundo sob a ótica do outro. Estar em roda é um exercício de convivência, é reconhecer que o saber não está em um só lugar, mas se constrói na tensão entre as diferenças, no esforço de compreender e de ser compreendido.

Ao refletir sobre o valor dos vínculos humanos, Robert Waldinger, diretor do mais longo estudo já realizado sobre a felicidade, afirma que “A solidão mata. É tão forte quanto o vício em cigarros ou álcool” (Waldinger, 2018, n.p.). Essa constatação, embora nascida de um estudo sobre bem-estar, conversa diretamente com o pensamento de Vygotsky (1998), que compreende

o ser humano como um ser essencialmente social. Ambos nos levam a perceber que os relacionamentos não são um adorno para a vida, mas o próprio alicerce que a sustenta.

Sob essa lente, a frase de Waldinger ganha nova profundidade: a solidão não é apenas a ausência de companhia, mas a privação das ferramentas simbólicas e afetivas que mediam o desenvolvimento humano, como a linguagem, a cultura, a escuta e o apoio mútuo. Vygotsky (1998) nos lembra que é na interação com o outro que construímos sentido, aprendemos e nos transformamos. Assim como a criança precisa do olhar e da mediação do outro para avançar em sua ZDP, o adulto também depende de vínculos para continuar aprendendo a viver, regular-se emocionalmente e manter-se saudável.

Nessa perspectiva, os relacionamentos se tornam o espaço entre aquilo que conseguimos suportar sozinhos e o que podemos enfrentar e apreciar com a presença do outro. Investir na alegria, como propõe Waldinger (2018), é investir na criação e na preservação desses espaços de encontro, em que o diálogo e o afeto funcionam como mediadores de crescimento e de sentido. As rodas de conversa, nesse contexto, revelam-se um instrumento importante, pois colocam o ser humano novamente em relação, com o outro e consigo mesmo. Elas resgatam o valor da escuta, da presença e da partilha, lembrando que viver bem é, sobretudo, viver em vínculo. Quando as palavras circulam, as histórias se cruzam e as experiências se tocam, cria-se algo que ultrapassa o conhecimento técnico: uma sabedoria humana, tecida nas entrelinhas da convivência.

Educação de jovens e adultos

Ao discutir a EJA, Haddad (1992, p. 2) destaca que essa modalidade está diretamente ligada às desigualdades sociais vivenciadas por grande parte da população. Para o autor, a EJA é destinada, principalmente, "para os pobres, para jovens e adultos das camadas populares, para aqueles que são maioria nas sociedades de Terceiro Mundo, para os excluídos do desenvolvimento e dos sistemas educacionais de ensino". Nesse contexto, Fonseca (2007) afirma que a EJA não pode ser compreendida apenas pela idade de seus estudantes, mas, sobretudo, pelas experiências sociais e culturais que fazem parte de suas histórias de vida. Ao discutir os desafios do ensino nessa modalidade, a autora destaca que tanto a interrupção quanto o retorno aos estudos acontecem em meio a diferentes realidades sociais.

Cada estudante chega à escola com vivências, expectativas e necessidades próprias, aspectos que influenciam sua relação com a educação e com o processo de aprendizagem. Por isso, a EJA representa muito mais do que uma modalidade da Educação Básica destinada àqueles que não concluíram os estudos na idade prevista. Ela constitui um espaço de reencontros com sonhos interrompidos, de reconstrução da autoestima e de reafirmação da dignidade humana. Na Escola, essa realidade manifesta-se diariamente na diversidade de seus estudantes. Em uma mesma sala de aula convivem adolescentes que interromperam a escolarização em razão das vulnerabilidades sociais, trabalhadores que conciliam jornadas exaustivas de trabalho com o desejo de concluir os estudos, idosos que enfrentam a solidão e encontram na escola um espaço de convivência, pertencimento e valorização, além de pessoas que retornam à educação impulsionadas por objetivos aparentemente simples, mas profundamente significativos: aprender a ler de forma autônoma, compreender uma receita médica, utilizar o transporte público com segurança, conquistar a Carteira Nacional de Habilitação (CNH) ou aumentar suas possibilidades de inserção no mercado de trabalho. Cada estudante traz consigo uma história singular, marcada por desafios, perdas, superações e esperança, tornando a EJA um ambiente em que o conhecimento se entrelaça com a vida.

Essa realidade confirma o entendimento de que a EJA não pode ser compreendida apenas sob a perspectiva da reposição da escolaridade. Amparada pela Constituição Federal (Brasil 1998), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil 1996) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil 2010), essa modalidade concretiza o direito à educação ao longo da vida e materializa princípios de equidade e justiça social. O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (Brasil, 2000) atribui à EJA as funções reparadora, equalizadora e qualificadora, reconhecendo que a exclusão escolar resulta, em grande medida, das desigualdades históricas que marcam a sociedade brasileira. Na prática, isso significa compreender que o estudante da EJA não chega à escola como alguém “sem conhecimentos”, mas como sujeito que acumulou experiências de trabalho, de família, de participação comunitária e de enfrentamento das adversidades. Inspirada na pedagogia de Paulo Freire (1987), essa modalidade reconhece tais experiências como ponto de partida para a construção do conhecimento, promovendo uma educação dialógica, crítica e contextualizada, capaz de fortalecer a autonomia e o exercício da cidadania.

Nesse contexto, a escola assume um papel que transcende a função tradicional de ensinar conteúdos curriculares. Em um território marcado por limitações econômicas e sociais, a escola

se transforma em um espaço de acolhimento, escuta e reconstrução de projetos de vida. Para muitos estudantes, voltar a estudar significa romper ciclos históricos de exclusão que atravessaram gerações; para outros, representa a oportunidade de oferecer um exemplo diferente aos filhos e netos, demonstrando que nunca é tarde para aprender. Há quem sonhe com um emprego formal, quem deseja concluir o Ensino Médio, ingressar em um curso técnico ou superior, ou simplesmente conquistar a autonomia proporcionada pela leitura e pela escrita. Esses objetivos, embora distintos, convergem para um mesmo propósito: recuperar o direito de sonhar e de participar plenamente da vida em sociedade.

Ao observar essa realidade à luz do pensamento de Rubem Alves, fica difícil enxergar a escola apenas como um lugar que certifica ou trabalha conteúdos específicos de cada área do conhecimento. Ela pode ser muito mais do que isso. Pode ser um espaço em que as pessoas reencontram possibilidades, recuperam a esperança e voltam a acreditar nos próprios sonhos, especialmente aquelas que tiveram suas trajetórias marcadas por tantas desigualdades e privações. É justamente essa perspectiva que Rubem Alves (2000) apresenta em “A Alegria de Ensinar”. Ao longo da obra, ele nos faz perceber que a educação começa muito antes da transmissão de conhecimentos: ela nasce do desejo. Antes de ensinar qualquer conteúdo, é preciso despertar no estudante a vontade de aprender. Afinal, ninguém aprende de verdade apenas porque alguém explicou um assunto. Aprende porque algo faz sentido, desperta curiosidade e mobiliza o desejo de conhecer. É esse desejo que coloca a inteligência em movimento e transforma o ato de aprender em uma experiência viva e significativa.

9

Nesse sentido, a sala de aula da EJA se mostra um espaço de reencontro entre o conhecimento científico e as histórias de vida dos estudantes. De um lado, estão os conhecimentos produzidos pela Ciência; do outro, as histórias, as experiências e os saberes que cada estudante carrega consigo. Quando esses dois universos se encontram, a aprendizagem ganha outro significado. Afinal, quem escolhe retornar à escola já traz consigo uma decisão importante: a de continuar aprendendo. Dar voz a esses estudantes, ouvir o que desejam conhecer e reconhecer seus interesses e suas trajetórias faz com que o processo educativo ultrapasse os limites do currículo, do plano de aula ou das exigências pedagógicas. É nesse movimento que surgem reflexões, sentimentos e aprendizagens que, muitas vezes, deixam marcas mais profundas do que os conteúdos ensinados.

Contexto e percurso metodológico

Os sujeitos desta pesquisa são estudantes de uma turma da EJA, pertencentes a uma escola pública municipal localizada na cidade de Cachoeira do Sul/RS. A turma é composta, em média, por 25 alunos, com idades entre 15 e 85 anos.

A pesquisa tem natureza qualitativa, pois busca compreender os fenômenos humanos a partir de suas dimensões subjetivas, simbólicas e relacionais. Dessa forma, considerando que o interesse desta investigação reside em compreender as experiências, percepções e interações de um grupo específico em seu contexto natural, optamos pela adoção da pesquisa participante. Essa escolha metodológica parte do entendimento de que o conhecimento se constrói no encontro entre sujeitos, em um processo no qual pesquisadora e participantes compartilham vivências, reflexões e sentidos produzidos coletivamente ao longo do percurso investigativo.

A produção dos dados de análise foi realizada por meio dos diários de bordo da pesquisadora, dos registros reflexivos das rodas de conversa e dos questionários tipo Likert aplicados aos estudantes. Neste artigo apresentamos a análise do diário reflexivo da pesquisadora e dos registros das rodas de conversas, sendo que a análise dos questionários do tipo Likert será discutida em outro documento.

As rodas de conversa foram consideradas instrumentos de produção de dados, uma vez que constituíram espaços privilegiados de fala, escuta e construção coletiva de sentidos. As falas e interações dos participantes foram observadas de forma ética, resguardando o anonimato dos envolvidos e priorizando a análise qualitativa dos discursos e das experiências compartilhadas. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo que a participação ocorresse de forma voluntária, consciente e ética.

A seguir, apresentamos o Quadro 1, no qual organizamos o percurso desenvolvido ao longo da pesquisa, contemplando os encontros realizados.

Quadro 1: Atividades Desenvolvidas

Etapa	Atividade Desenvolvida	Descrição
1º encontro	Reunião com a Equipe Diretiva	Entrega do ofício e apresentação da proposta à equipe diretiva e coordenação pedagógica da escola.

2º encontro	Aplicação do Questionário Inicial	Apresentação da proposta aos estudantes, aplicação do TCLE e do Questionário Inicial.
3º encontro	Roda de Conversa 1: Ética e Moral	Discussão sobre ética, moral, valores, responsabilidade e convivência, conduzida pelo professor de Direito e advogado M.T.
4º encontro	Exibição de Filme	Alunos assistiram ao filme <i>À Procura da Felicidade</i>
5º encontro	Roda de Conversa 2: Saúde Mental	Atividade conduzida pela psicóloga, organizada em dois momentos, incluindo o cine-debate com o filme.
6º encontro	Roda de Conversa 3: Educação Financeira	Discussão sobre economia e gestão financeira.
7º encontro	Roda de Conversa 4: Dores Emocionais	Encontro voltado à reflexão, escuta e compartilhamento de experiências relacionadas às dores emocionais.
8º encontro	Roda de Conversa 5: Projeto de Vida	Discussão sobre projetos de vida, profissões, possibilidades de formação e mercado de trabalho.
9º encontro	Roda de Conversa 6: Saúde Preventiva	Discussão sobre corpo, sexualidade e saúde preventiva, conduzida pelo professor universitário e acadêmicos de Enfermagem.
10º encontro	Aplicação do Questionário Final	Avaliação da experiência pelos estudantes.

Fonte: As autoras (2026).

Optamos por utilizar a Análise de Conteúdo, conforme proposta clássica de Laurence Bardin (1977), como metodologia para o tratamento dos dados obtidos ao longo da pesquisa. Essa escolha se justifica pelo fato de que a análise de conteúdo possibilita um mergulho interpretativo nas falas, nos registros e nas expressões dos participantes, indo além da simples descrição para buscar os sentidos, as intenções e as significações que emergem da linguagem. Dessa forma, pretendemos seguir as três fases fundamentais indicadas por Bardin (1977): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (1977), compreende que as categorias não são definidas de maneira aleatória, mas constituem agrupamentos temáticos construídos a

partir dos sentidos recorrentes presentes no *corpus* da pesquisa. Até então, havia muitos registros, muitas falas, muitos acontecimentos vividos nas rodas de conversa, anotações feitas nos diários de bordo, respostas aos questionários e inúmeras situações que, isoladamente, já diziam muito. No entanto, foi somente ao olhar para esse conjunto de dados, relendo cada registro com atenção e procurando compreender aquilo que se repetia nas diferentes fontes de informação, que começaram a surgir alguns fios condutores capazes de revelar sentidos mais amplos sobre a experiência vivida.

Ao longo desse processo, foi possível perceber que algumas ideias apareciam repetidamente nos diferentes instrumentos de produção de dados. Essas recorrências passaram a responder, de maneira natural, à própria questão que orienta esta pesquisa, nos mostrando que as contribuições das rodas de conversa iam além de um único aspecto do processo educativo.

A Figura 1 apresenta uma nuvem de palavras construída a partir das expressões que apareceram com maior frequência nos diferentes instrumentos de produção de dados desta pesquisa. Embora não substitua a análise qualitativa realizada à luz de Bardin (1977), essa representação permite visualizar, de forma sintética, os sentidos que atravessaram os questionários, os registros do diário de bordo e as vivências nas Rodas de Conversa.

Figura 1: Palavras que suscitaram as categorias



Fonte: As autoras (2026).

Dessa forma, a análise foi organizada em três categorias que sintetizam os principais sentidos construídos pelos participantes: (i) O diálogo como mediador da aprendizagem e da construção do conhecimento, que reúne os elementos relacionados às interações e à construção coletiva dos saberes; (ii) Fortalecimento das relações humanas, pertencimento e acolhimento, que contempla os vínculos, a escuta, o respeito e a valorização das histórias de vida; e, (iii) Desenvolvimento da criticidade e do protagonismo dos estudantes, que evidencia a autonomia, a argumentação, a participação e a reflexão crítica observadas ao longo das rodas de conversa. A seguir, cada uma dessas categorias é apresentada e discutida à luz dos referenciais teóricos que sustentam esta investigação e das experiências vivenciadas pela pesquisadora a partir da imersão dos estudantes da EJA nos encontros das rodas de conversas.

RESULTADOS

(i) O diálogo como mediador da aprendizagem e da construção do conhecimento

Conforme destaca Bardin (1977), a construção das categorias acontece a partir da identificação de sentidos que se repetem e ganham significado dentro do conjunto de dados analisados. Nesse movimento, não buscamos apenas organizar informações presentes nos instrumentos da pesquisa, mas compreender aquilo que estava por trás das falas, das respostas e das experiências vivenciadas pelos participantes. Ao revisitar os registros, percebemos que o diálogo não aparecia apenas como uma característica das Rodas de Conversa, mas como o próprio caminho pelo qual a aprendizagem se construía.

Essa percepção já estava presente no Questionário Inicial, quando os estudantes apontaram suas expectativas em relação aos encontros. Entre as respostas, destacamos a vontade de encontrar um espaço para “aprender com os outros”, indicando que, para eles, o conhecimento também poderia acontecer das relações estabelecidas dentro da própria turma. Ao longo do desenvolvimento das rodas, essa expectativa foi ganhando forma, quando os temas discutidos deixavam de pertencer somente aos convidados ou aos conteúdos planejados e passavam a dialogar com as histórias, experiências e conhecimentos que cada estudante carregava consigo.

Ao reler as anotações do diário de bordo, muitos desses momentos aparecem de maneira marcante. Em diversas situações, percebemos que uma fala iniciava uma sequência de

lembranças, opiniões e reflexões dos demais participantes. Uma experiência compartilhada por um estudante fazia com que outro se identificasse, complementasse ou até mesmo revisasse sua própria compreensão sobre determinado assunto. Aos poucos, a roda deixava de ser apenas um espaço em que alguém falava e os demais ouviam, transformando-se em um ambiente no qual todos contribuíam para a construção do conhecimento.

Essa característica esteve presente em diferentes encontros realizados. Na roda sobre Ética e Moral, por exemplo, os conceitos discutidos foram relacionados às escolhas e situações vivenciadas pelos próprios estudantes. No encontro sobre Saúde Mental, a conversa ultrapassou o filme apresentado e encontrou espaço nas histórias pessoais de sofrimento, superação e recomeço. Já na discussão sobre Projeto de Vida e Mercado de Trabalho, diferentes gerações puderam compartilhar sonhos, dificuldades e perspectivas de futuro. Em todos esses momentos, o aprendizado acontecia justamente porque os conteúdos encontravam sentido na realidade daqueles sujeitos.

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Vygotsky (1998), ao afirmar que o desenvolvimento acontece nas relações estabelecidas com o outro. Para o autor, é por meio das interações sociais e das mediações construídas no ambiente em que vive que o sujeito amplia suas formas de compreender o mundo. Em Psicologia Pedagógica, Vygotsky (2001) complementa essa compreensão ao destacar que a aprendizagem se fortalece em ambientes colaborativos, nos quais a troca entre os sujeitos favorece a construção do conhecimento. Essa perspectiva permite compreender que cada participante assumia, dentro da roda, um papel importante nesse processo. Uma história de vida, uma opinião diferente ou uma reflexão compartilhada poderiam funcionar como elementos mediadores para que outros estudantes ampliassem sua compreensão sobre determinado tema.

14

Dessa forma, a análise dos dados revela que as Rodas de Conversa favorecem uma aprendizagem que ultrapassa a transmissão de informações. O conhecimento foi construído no encontro entre diferentes trajetórias, na escuta das experiências dos colegas e na possibilidade de relacionar os temas discutidos com a própria realidade. A fala e a escuta tornaram-se movimentos complementares: enquanto um estudante compartilhava sua experiência, outro encontrava nela novos elementos para pensar e compreender o mundo ao seu redor.

Assim, esta categoria demonstrou que as Rodas de Conversa contribuíram para a aprendizagem por meio da interação social, da troca de experiências e da construção coletiva do

conhecimento. Mais do que criar momentos de participação, as rodas possibilitaram que os estudantes reconhecessem que seus saberes, suas histórias e suas vivências também fazem parte do processo educativo.

(ii) Fortalecimento das relações humanas, pertencimento e acolhimento

Ao continuar o processo de interpretação dos dados, outro aspecto passou a aparecer com grande força entre os diferentes registros analisados. Se, na primeira categoria, o olhar esteve voltado para a aprendizagem construída por meio do diálogo, nesta segunda categoria a atenção se volta para aquilo que acontecia antes mesmo da construção dos conhecimentos: a criação de vínculos. Ao revisitar os questionários, as falas dos estudantes e, principalmente, as anotações realizadas durante os encontros, ficou evidente que as Rodas de Conversa não contribuíram apenas para discutir temas ou ampliar conhecimentos, mas também para aproximar pessoas, fortalecer relações e criar um sentimento de pertencimento no espaço escolar.

A partir da perspectiva da Análise de Conteúdo de Bardin (1977), essa categoria emergiu justamente pela recorrência de sentidos relacionados ao acolhimento, ao respeito, à escuta e à valorização das histórias individuais. Durante a leitura e organização do *corpus* da pesquisa, percebemos que muitas situações vivenciadas pelos estudantes ultrapassam a dimensão pedagógica tradicional. Apareceram gestos de cuidado, manifestações de empatia, momentos de identificação entre colegas e uma abertura maior para compartilhar experiências que, até então, permaneciam guardadas. Esse movimento começou a ser percebido desde os primeiros encontros. Ainda no Questionário Inicial, quando os estudantes foram convidados a refletir sobre o significado de uma roda de conversa, emergiram respostas associadas ao respeito, à escuta, à compreensão e à possibilidade de aprender com as experiências dos outros. Ao longo do trabalho, essas expectativas foram ganhando forma nas próprias relações construídas dentro da turma. A roda passou a ser um espaço em que os participantes não eram vistos apenas como estudantes, mas como pessoas com histórias, trajetórias e experiências que também tinham valor dentro da escola.

Ao reler os registros do diário de bordo, alguns momentos permanecem especialmente marcantes. Na roda sobre Dores Emocionais, por exemplo, as histórias compartilhadas pelos estudantes revelaram experiências profundas de sofrimento, perdas e superações; entretanto, aquilo que mais nos chamou atenção naquele encontro não foi a intensidade dos relatos, mas a

forma como os colegas reagiram diante deles. Muitas vezes, a resposta não vinha em forma de palavras, mas em um olhar, em um silêncio respeitoso ou em um gesto de acolhimento. A dor compartilhada deixava de ser uma experiência individual e passava a encontrar apoio no coletivo.

Situação semelhante ocorreu no encontro sobre Saúde Mental, quando o filme apresentado serviu como ponto de partida para que os estudantes refletissem sobre suas próprias trajetórias. Aos poucos, percebeu-se que muitos participantes encontravam no relato de outros elementos que dialogavam com suas próprias experiências. As diferenças de idade, história e trajetória social não afastam os estudantes; pelo contrário, criam oportunidades para conhecer novas formas de compreender a vida.

Essa dimensão das relações humanas aproxima-se das reflexões de Moura e Lima (2014), ao destacar que o diálogo envolve não apenas a relação com o outro, mas também um movimento de reflexão consigo mesmo. Ao conversar, ouvir e compartilhar experiências, o sujeito tem a oportunidade de revisitar sua própria história e atribuir novos sentidos ao vivido. Da mesma forma, Warschauer (2001) contribui para compreender que o diálogo desenvolve habilidades que ultrapassam a comunicação, envolvendo aspectos fundamentais para a convivência humana, como o respeito, a empatia, a paciência e a capacidade de compreender diferentes perspectivas. Durante os encontros, essas dimensões puderam ser observadas nas situações em que estudantes com histórias de vida distintas conseguiram compartilhar o mesmo espaço, ouvir opiniões diferentes e reconhecer a humanidade presente na trajetória do outro.

Essa compreensão também dialoga com Gadamer (1999), ao considerar que toda experiência humana é construída a partir de um contexto histórico e social. Cada estudante chegou às Rodas de Conversa carregando sua própria história, seus valores, suas lembranças e suas formas de interpretar o mundo. O encontro entre essas diferentes experiências tornou o espaço da roda um lugar singular, no qual diferentes gerações puderam se aproximar e construir novas compreensões a partir do contato com o outro.

No contexto da EJA, essa dimensão torna-se ainda mais significativa. Como destaca Arroyo (2017), os sujeitos da EJA não podem ser compreendidos apenas a partir da escolarização interrompida ou da idade, mas a partir das trajetórias humanas que carregam. São pessoas que chegam à escola trazendo experiências de trabalho, família, dificuldades, conquistas e sonhos. Assim, esta categoria evidencia que a contribuição das Rodas de Conversa ultrapassou a

aprendizagem de conteúdos ou a reflexão sobre temas específicos. Os encontros favoreceram a construção de relações mais próximas, o fortalecimento dos vínculos entre os estudantes e a criação de um ambiente no qual cada participante pudesse sentir-se pertencente. A escola, naquele momento, deixou de ser apenas um espaço de transmissão de conhecimentos e passou a ser também um espaço de encontro, escuta e reconhecimento.

Dessa forma, esta categoria evidencia que as Rodas de Conversa contribuíram para fortalecer as relações humanas, o sentimento de pertencimento e o acolhimento entre os estudantes da EJA. Mais do que promover momentos de fala, as rodas possibilitaram que os participantes percebessem que suas histórias importavam e que a convivência com o outro também constitui uma importante forma de aprendizagem.

(iii) Desenvolvimento da criticidade e do protagonismo dos estudantes

Ao finalizar o processo de análise dos dados, uma terceira categoria passou a se destacar entre os registros produzidos durante a pesquisa: a transformação da postura dos estudantes diante dos temas discutidos e do próprio espaço de fala construído nas Rodas de Conversa. Foi possível perceber que, além de aprender com os outros e fortalecer vínculos, os participantes também passaram a assumir uma posição mais ativa diante das discussões, expressando suas opiniões, questionando situações do cotidiano e refletindo sobre diferentes formas de compreender a realidade.

Assim como nas categorias anteriores, esta análise surgiu a partir do processo de organização e interpretação do *corpus* da pesquisa, conforme orienta Bardin (1977). Durante a leitura dos registros, buscamos identificar quais sentidos apareciam de forma recorrente nas diferentes fontes de dados. Aos poucos, fomos percebendo que muitas situações vivenciadas durante os encontros estavam relacionadas ao fortalecimento da autonomia dos estudantes, à construção de argumentos, à participação nas discussões e à capacidade de relacionar os temas abordados com suas próprias histórias e realidades.

Quando iniciamos o projeto, era possível perceber que alguns estudantes ainda apresentavam certa insegurança para falar diante do grupo. Muitos preferiam ouvir, acompanhar as discussões e observar as manifestações dos colegas. Entretanto, com o passar dos encontros, essa postura foi se modificando. A criação de um espaço baseado no respeito e

na escuta possibilitou que mais estudantes se sentissem confortáveis para compartilhar suas opiniões, fazer perguntas e trazer suas próprias experiências para as discussões. Aos poucos, percebemos que suas histórias deixavam de ser apenas relatos pessoais e passavam a constituir conhecimentos importantes dentro daquele espaço coletivo.

Esse movimento ficou evidente nas rodas que abordaram temas relacionados à Ética e Moral, Saúde Preventiva e Projeto de Vida. Em cada uma delas, os estudantes foram convidados a pensar sobre questões que faziam parte da vida cotidiana, como escolhas, responsabilidades, direitos, futuro, relações humanas e desafios sociais. Muitas vezes, as discussões ultrapassaram o tema inicial proposto e alcançaram reflexões sobre a própria realidade dos participantes. Nesse processo, percebemos que a aprendizagem acontecia justamente quando o conteúdo encontrava significado na vida de quem estava participando.

Essa experiência nos aproxima das contribuições de Freire (1987), ao compreender a educação como um processo construído pelo diálogo e pela participação dos sujeitos. Segundo o autor, ensinar não significa depositar conhecimentos prontos, mas criar possibilidades para que os estudantes desenvolvam uma compreensão crítica sobre o mundo em que vivem. Nas Rodas de Conversa, essa perspectiva esteve presente quando os participantes deixaram de ocupar apenas o lugar de ouvintes e passaram a construir coletivamente reflexões sobre diferentes situações sociais, reconhecendo-se como sujeitos capazes de pensar, questionar e transformar suas próprias realidades.

18

Ao longo dos encontros, percebemos que desenvolver a criticidade não significava necessariamente que todos os estudantes apresentassem respostas prontas ou opiniões iguais. Pelo contrário, algumas das discussões mais significativas surgiram justamente quando diferentes formas de compreender determinado assunto apareceram no grupo. O encontro sobre Saúde Preventiva, por exemplo, mostrou que falar sobre corpo, sexualidade e relações sociais envolvia também discutir valores, experiências e visões de mundo construídas ao longo da vida, e mesmo diante de opiniões divergentes, aquele momento possibilitou que os estudantes refletissem sobre suas próprias concepções e entrassem em contato com outras perspectivas.

Nesse sentido, compreendemos que o protagonismo construído nas rodas não estava relacionado apenas à quantidade de falas realizadas pelos estudantes, mas à possibilidade de perceberem que suas experiências e opiniões possuíam valor dentro do processo educativo. Essa

compreensão também dialoga com Rubem Alves (2000), ao defender uma educação que desperte curiosidade, sensibilidade e desejo de compreender o mundo.

Ao longo da pesquisa, percebemos que os momentos mais marcantes não foram necessariamente aqueles em que havia maior quantidade de informações apresentadas, mas aqueles em que os estudantes eram provocados a pensar, lembrar, questionar e atribuir novos sentidos às próprias experiências. A aprendizagem acontecia quando o tema discutido encontrava uma relação com a vida cotidiana dos participantes. Um exemplo significativo desse processo ocorreu na roda sobre Projeto de Vida e Mercado de Trabalho. Ao falar sobre profissões, oportunidades de formação e possibilidades futuras, percebemos estudantes de diferentes idades refletindo sobre seus próprios caminhos. Para alguns jovens, aquela conversa representava a possibilidade de imaginar novas trajetórias profissionais. Para alguns estudantes mais velhos, significava reconhecer que ainda existiam sonhos e objetivos que poderiam ser construídos. Em ambos os casos, a reflexão sobre o futuro tornou-se também uma reflexão sobre si mesmos e sobre suas possibilidades.

Durante a pesquisa, também fomos percebendo que os resultados das Rodas de Conversa ultrapassaram os objetivos inicialmente propostos e dialogam diretamente com aspectos centrais do Ensino de Ciências. Embora os encontros não tivessem como finalidade o ensino de conteúdos específicos da área, eles favoreceram o desenvolvimento de competências fundamentais para a formação científica dos estudantes, como a argumentação, a escuta de diferentes pontos de vista, a reflexão crítica, a tomada de decisões e a participação em discussões sobre questões que fazem parte da vida em sociedade.

Nas rodas que abordaram temas como ética, saúde mental, educação financeira, projeto de vida, dores emocionais e saúde preventiva, percebemos que os estudantes eram constantemente convidados a relacionar conhecimentos com suas próprias experiências, analisar diferentes situações, posicionar-se diante de problemas do cotidiano e refletir sobre as consequências de suas escolhas. Esse movimento aproxima-se da perspectiva da BNCC (Brasil, 2018), que compreende o Ensino de Ciências da Natureza como um espaço de formação para a participação crítica e responsável na sociedade. Entre as competências específicas da área, a BNCC propõe que os estudantes sejam capazes de

Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, social e tecnológico, como também as relações que se estabelecem entre eles, exercitando a curiosidade para fazer perguntas, buscar respostas e criar soluções

[...] e tomar decisões fundamentadas em análises críticas sobre as implicações dos conhecimentos científicos e tecnológicos (Brasil, 2018, p. 553).

Dessa forma, compreendemos que as Rodas de Conversa contribuíram para que os estudantes desenvolvessem não apenas maior participação nos encontros, mas também uma postura mais reflexiva diante dos temas discutidos. O protagonismo observado foi sendo construído pouco a pouco, por meio da confiança, do diálogo e da oportunidade de participar de um espaço onde suas experiências eram consideradas parte importante da aprendizagem.

Assim, esta categoria evidencia que as Rodas de Conversa favoreceram o desenvolvimento da criticidade e do protagonismo dos estudantes da EJA, pois, mais do que estimular a participação, as rodas possibilitaram que os estudantes reconhecessem sua própria voz, compreendessem diferentes perspectivas e percebessem que também são sujeitos capazes de interpretar, questionar e transformar a realidade na qual estão inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando este trabalho começou, existia uma inquietação em como a implementação das Rodas de Conversa poderia contribuir para o fortalecimento do diálogo, da criticidade e das relações humanas no processo de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. Tínhamos, naquele momento, um projeto cuidadosamente planejado, um referencial teórico que sustentava nossas escolhas e muitas expectativas sobre o que poderia acontecer.

Ao longo da pesquisa, percebemos que as Rodas de Conversa não produziram uma única resposta para o problema investigado. Cada encontro assumiu uma identidade própria. Houve rodas em que o riso ocupou a sala inteira. Em outras, o silêncio falou mais do que qualquer palavra. Houve momentos de emoção, divergências, questionamentos e até desconfortos. Foi justamente nessa diversidade de experiências que conseguimos compreender que o diálogo não acontece de uma única maneira e que uma roda não precisa ser marcada apenas pela quantidade de falas para produzir aprendizagem e reflexão.

As três categorias construídas a partir da Análise de Conteúdo nos ajudaram a organizar aquilo que, durante os meses de pesquisa, aparecia de maneira muitas vezes fragmentada. Ao aproximar os diferentes registros e instrumentos, percebemos que essas dimensões não estavam separadas. O estudante aprendia enquanto escutava o colega, fortalecia vínculos enquanto compartilhava uma experiência, desenvolvia sua criticidade enquanto era provocado a pensar

sobre uma situação diferente daquela que conhecia. Foi justamente essa interligação que nos permitiu compreender as Rodas de Conversa como uma experiência educativa que ultrapassa a discussão de temas. Esse resultado também nos aproxima do Ensino de Ciências. Embora as rodas não tenham sido organizadas como aulas tradicionais de conteúdos específicos de Física, Química ou Biologia, os encontros possibilitaram o exercício de competências importantes para a formação científica, como, argumentar, analisar situações do cotidiano, ouvir diferentes perspectivas, refletir sobre problemas sociais e tomar decisões.

A BNCC (Brasil, 2018) aponta para uma formação científica que possibilite aos estudantes analisar criticamente as implicações dos conhecimentos científicos e tecnológicos e participar de decisões de forma responsável. Ao discutir saúde, sexualidade, prevenção, saúde mental, ética, relações humanas e diferentes questões presentes na vida cotidiana, os estudantes foram convidados justamente a relacionar conhecimento e realidade. Nesse percurso, também compreendemos que muitas transformações acontecem de maneira gradativa. Isso pôde ser observado, por exemplo, quando um estudante que antes permanecia calado passou a levantar a mão para falar; naquele que preferia apenas escutar, mas permanecia atento durante toda a conversa; nos colegas que começaram a permanecer alguns minutos depois do encerramento da atividade apenas para continuar conversando; nas lágrimas compartilhadas, nos abraços depois de uma fala difícil, nas divergências que precisaram ser mediadas e nas histórias que, talvez pela primeira vez naquele espaço escolar, encontraram alguém disposto a ouvi-las. Por isso, talvez, a maior aprendizagem desta pesquisa tenha sido compreender que uma Roda de Conversa não se resume ao momento em que as cadeiras são organizadas em círculo. Ela começa na escuta daquilo que os estudantes têm a dizer, passa pela escolha dos temas, pela preparação do professor, pela mediação dos conflitos e pela disposição para aceitar que o encontro pode tomar caminhos que não estavam previstos.

A experiência nos mostrou que planejar é necessário, mas também é necessário estar aberto para modificar o planejado quando a realidade pede outro caminho. Ao mesmo tempo, reconhecemos que esta pesquisa possui seus limites. Foi desenvolvida em um contexto específico, com uma turma da EJA e dentro de um período determinado, de modo que seus resultados não podem ser generalizados para todas as realidades da modalidade. As próprias diferenças observadas entre as rodas, como a participação mais tímida na atividade de educação financeira e o envolvimento intenso nas discussões sobre dores emocionais, mostram que a

proposta não produz os mesmos efeitos em todos os grupos. Isso, entretanto, não diminui sua contribuição. Pelo contrário, mostra a necessidade de que as Rodas de Conversa sejam compreendidas como uma proposta flexível, capaz de ser adaptada às características, necessidades e interesses de cada turma.

No início desta caminhada, acreditávamos que estávamos desenvolvendo uma pesquisa sobre Rodas de Conversa. Hoje, ao escrever estas últimas linhas, percebemos que vivemos uma experiência sobre pessoas, sobre aprendizagem, sobre relações e sobre as possibilidades que surgem quando a escola reconhece que seus estudantes têm muito a dizer. Chegamos, portanto, a uma resposta para nossa pergunta de pesquisa: as Rodas de Conversa contribuíram para fortalecer o diálogo, a aprendizagem, as relações humanas, a criticidade e o protagonismo dos estudantes participantes, não por oferecerem respostas prontas, mas por criarem condições para que diferentes sujeitos pudessem falar, escutar, refletir, discordar, aprender e construir sentidos juntos. Foi nesse movimento que compreendemos que a roda não transforma apenas aquilo que acontece dentro dela. Ela pode modificar a maneira como as pessoas se percebem, como percebem o outro e como passam a ocupar o espaço escolar.

Ensinar, muitas vezes, faz-nos acreditar que precisamos ter respostas. Esta pesquisa nos mostrou que algumas das experiências mais importantes começam, justamente, quando temos coragem de fazer perguntas e, principalmente, quando estamos dispostos a escutar as respostas, mesmo aquelas que não esperávamos encontrar. E talvez essa seja a maior certeza que levamos ao concluir este trabalho: quando a escola abre espaço para que alguém fale e encontra, do outro lado, alguém verdadeiramente disposto a escutar, alguma coisa sempre se transforma. Às vezes, transforma o estudante, às vezes, transforma quem pesquisa. Na maior parte das vezes, transforma os dois.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **A alegria de ensinar**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC/CNE, 2000. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-ceb-2000> Acesso em 23 de jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 23 de jul. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2010>. Acesso em: 21 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 21 jul. 2026.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF. 1997. Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/documentos/parametros-curriculares-nacionais-introducao-aos-parametros-curriculares-nacionais/>. Acesso em: 21 jul. 2026.

BUTLER, C.W. **Talk and social interaction in the playground**. Hampshire: Ashgate, 2008.

23

CORSARO, W. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DE VRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil – O ambiente sócio-moral na escola**. Artmed, Porto Alegre: 1998.

FIGUEIREDO, A. A. F. de; QUEIROZ, T. N. de. A Utilização de rodas da conversa como metodologia que possibilita o diálogo. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero, 10: Desafios atuais do Feminismo. **Anais eletrônicos** [...] Florianópolis: UFSC, 2013. Disponível em: www.fazendogenero.ufscar.br. Acesso em: 31 de out. 2024.

FIGUEIREDO, A. D. R.; SILVA, A. G. F. da. Reflexões em torno dos círculos de cultura na perspectiva freireana: um espaço-tempo de comunicar-formar sujeitos sociais. **Comunicação & Educação**, v. 26, n. 2, p. 165-178, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/7438/743878569012/743878569012.pdf>. Acesso em 24 de jul. 2026.

FONSECA, M. C. F. R. **Educação matemática de jovens e adultos**: especificidades, desafios e contribuições. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADAMER, H. **Gesammelte Werke 1: Hermeneutik I.** 10 Bände. Unveränd. Taschenbuchausg. Tübingen: Mohr Siebeck, 1999.

HADDAD, S. **Tendências atuais na educação de jovens e adultos.** Brasília, v. 11, n. 4, p. 3-12, 1992. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2166> Acesso em 14 de jul.2026.

MÉLLO, R. P. *et al.* Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa em social. **Psicologia e Sociedade**, v.19, n.3, p. 26-32, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/psoc/a/MQMMyqKPsdBWf5WTFfM6FFPJ/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR Acesso em 14 de jul.2026.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. Universidade Federal da Paraíba. **Revista Temas em Educação**, v. 23, n. 1. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338> Acesso em 14 de jul.2026.

PEREIRA, Z. A; ARAÚJO, G. C. de. Quando o currículo ganha voz: rodas de conversa, narrativas e produção de sentidos na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 12, n. 7, 2026. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/29119> Acesso em ago. 2026.

ROSSETTO, J. **Une éthique de la parole.** In: LACADÉE, Philippe (org). La vraie vie à l'école: La Psychanalyse à la rencontre des professeurs et de l'école. Paris: Editions Michèle, 2013.

SENA, I. de J.; PEREIRA, M. R.; SCRINZI, M. M. Rodas de conversa com adolescentes: estratégias para lidar com conflitos na escola. **Educação**, v. 48, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/66258> Acesso em ago. 2026.

SILVA, K. C. D. da. Ponte entre coordenação e alunos: uma proposta de rodas de conversa para auxiliar discentes no curso de Letras Espanhol noturno da UFC. **Revista Eletrônica do GEPPELE**, n. 11, p. 61-69, 2023. Disponível em: <https://letrasespanholnoturno.ufc.br/pt/artigo-sobre-as-rodas-de-conversa-com-a-coordenacao-letras-espanhol-noturno/> Acesso em ago. 2026.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 6. ed. Trad. José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: M. Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALDINGER, R. **A solidão mata. É tão forte quanto o vício em cigarros ou álcool.** Fronteiras do Pensamento, ago. 2018. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/leia/exibir/robert-waldinger-la-solidao-mata-e-tao-forte-quanto-o-vicio-em-cigarros-ou-alcool-r> . Acesso em: 02 nov. 2025.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001.