

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO PEDAGOGIA LICENCIATURA

Paula Alberton

VAMOS CONVERSAR?
Práticas Dialógicas na Educação Infantil

Porto Alegre
2º. Semestre
2014

Paula Alberton

VAMOS CONVERSAR?
Práticas Dialógicas na Educação Infantil

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia- Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho

Porto Alegre

2º. Semestre

2014

Ao concluir este trabalho quero agradecer...

... aos meus pais Ivo e Elda, e, aos meus irmãos Mônia e Daniel, pelo incentivo em retomar meus estudos e pelo apoio recebido durante esses quatro anos de curso. Dedico este trabalho a vocês como forma de minha eterna gratidão!

... aos meus padrinhos Ivo e Valderis, agradeço por se preocuparem comigo e por fazerem parte de mais essa conquista. Agradeço o carinho e a amizade de vocês.

... ao meu namorado Tiago, quero agradecer pelo amor e amizade que construímos durante esses 6 anos. Por ter acreditado em mim desde o início e por me ensinar a encarar a vida com mais coragem e determinação! Obrigada por fazer parte da minha vida!

... ao meu orientador professor Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho, agradeço pela paciência e disponibilidade em conversar comigo nos momentos de dúvida e angústia. Por fim, pelas preciosas sugestões que foram imprescindíveis para a realização deste trabalho. Fica aqui o meu profundo agradecimento e admiração!

... às minhas queridas colegas da UFRGS, Nathália, Cláudia, Jéssica, Annelise, Carol, Simone e Valeska pela amizade e pela parceria, pois sem o apoio de vocês eu não teria chegado até aqui. Fica aqui o meu desejo de sucesso para todas vocês!

... à minha querida afilhada Daniela, por colorir os meus dias com seu jeito de ser criança e por me ensinar a brincar e a conversar, tornando assim os meus dias ainda mais alegres!

... a Deus, por me guiar e iluminar a minha vida todos os dias!

Enfim, agradeço a todos/as os/as professores/as e colegas que eu conheci ao longo do Curso de Pedagogia/UFRGS!

Quando encontramos um amigo, mesmo depois de anos, é como se houvésssemos deixado um momento antes. Retomamos a conversa como se fosse um diálogo ininterrupto. No entanto não é o diálogo ininterrupto, não é o prosseguimento daquela conversa. O assunto é diferente. Nós mudamos, nossos problemas mudaram. Não obstante temos a impressão de continuar o que estávamos fazendo. (ALBERONI, 1989, p. 23)

RESUMO

O presente estudo surge de inquietações acerca das práticas de conversa e da falta delas na Educação Infantil. Diante da percepção de que o diálogo é uma atitude humana existencial e essencial à vida em sociedade, sobretudo na escola infantil, este trabalho teve como foco investigar o que as crianças estão aprendendo sobre conversar, a partir de suas vivências na Educação Infantil, seja pelas conversas espontâneas com outras crianças, ou pelas diferentes situações em que a professora interage com as crianças conversando e ou falando com elas. O objetivo geral foi investigar o que as crianças e, também, a professora de uma turma específica de crianças de 5 e 6 anos de uma escola infantil municipal de Porto Alegre, pensam e vivem sobre conversar, o que foi possível a partir de observações e entrevistas semi-estruturadas. Para fundamentar este estudo utilizo como referencial teórico os autores: Freire (2005), Corsaro (2005, 2009, 2011) e Alberoni (1989). A análise aponta que, do ponto de vista das crianças, conversar tem a ver com estar junto com os/as amigos/as para brincar. Durante as brincadeiras as conversas são espontâneas e acontecem para aproximar, para combinar, para barganhar. O ato é intermediado pelas relações de amizade entre elas e pelas características das brincadeiras em que estão envolvidas. Do ponto de vista da professora, tudo o que se refere a conversar, na relação das crianças com outras crianças, é entendido como algo ruim, banal e/ou que é visto como bagunça, desordem e dispersão. Para ela, a conversa bem vinda é aquela formalizada na hora da roda, convocada e dirigida por ela, o que não é considerado conversa, segundo os autores utilizados, é palavreado, enfraquecido no seu poder de troca entre os sujeitos da relação. Considerando que a Educação Infantil precisa e pode ser, de fato, um ambiente e uma etapa privilegiados na vida de uma criança e de suas famílias, entendo que a conversa deva ser ensinada, estimulada e valorizada pelos educadores infantis.

Palavras-chave: Dialogicidade. Conversa. Cultura de pares infantis. Amizade. Educação Infantil.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	6
1	EM BUSCA DE ALGUMAS DEFINIÇÕES.....	10
1.1	FALAR E CONVERSAR: ALGUMAS DIFERENÇAS CONCEITUAIS.....	11
1.2	REPRODUÇÃO INTERPRETATIVA, CULTURA DE PARES INFANTIS E AS DIFERENÇAS ENTRE O ADULTO TÍPICO E O ADULTO ATÍPICO NA PESQUISA COM CRIANÇAS.....	13
2	PERCURSO METODOLÓGICO.....	16
2.1	INICIANDO O PERCURSO.....	16
2.2	OS INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	17
2.3	O REENCONTRO COM: A ESCOLA, O GRUPO DE CRIANÇAS E A PROFESSORA.....	21
2.4	APRENDENDO A SER PESQUISADORA COM AS CRIANÇAS E COM A PROFESSORA.....	23
3	ANALISANDO OS DADOS GERADOS PELA PESQUISA: DAS FALAS DAS CRIANÇAS E DA PROFESSORA, DO DIÁRIO DE CAMPO E DOS AUTORES.....	32
3.1	OS CRITÉRIOS DE ESCOLHA PARA PARTICIPAR DAS ENTREVISTAS.....	32
3.2	CONVERSAR TEM A VER COM O QUE? O PONTO DE VISTA DAS CRIANÇAS.....	33
3.3	CONVERSAR TEM A VER COM O QUE? O PONTO DE VISTA DA PROFESSORA.....	42
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
	REFERÊNCIAS.....	51
	APÊNDICES.....	53
	APÊNDICE A – Termo de Autorização.....	54
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento.....	56
	APÊNDICE C – Termo de Consentimento.....	58
	APÊNDICE D – Termo de Assentimento.....	60

INTRODUÇÃO

O diálogo é uma exigência existencial.
Freire (2005, p. 91)

Diante da percepção de que o diálogo é uma atitude humana existencial e essencial à vida em sociedade, sobretudo na escola infantil, no presente trabalho, investiguei o que as crianças estão aprendendo sobre conversar, a partir de suas vivências na Educação Infantil, seja pelas conversas espontâneas com outras crianças, seja pelas diferentes situações em que a professora interage com as crianças conversando e ou falando. Para isso, o objetivo geral desse estudo foi investigar o que as crianças e também a professora de uma turma específica de crianças de 5 e 6 anos de uma escola infantil municipal de Porto Alegre pensam e vivem sobre conversar.

Os objetivos específicos foram: observar em que momentos as crianças conversavam espontaneamente com outras crianças, com a professora, com outros adultos da escola e vice-versa, buscando entender se a conversa era valorizada ou inibida pela professora nessas situações; investigar, no sentido de conhecer, o ponto de vista das crianças sobre quais os sentidos de conversar e também com quem as crianças aprenderam a conversar.

O interesse pela temática está atrelado com a minha trajetória acadêmica vivenciada durante o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Ao longo do curso, realizei algumas observações e mini-práticas¹ em duas Escolas de Educação Infantil de Porto Alegre/RS. Tanto as observações quanto as experiências práticas² foram fundamentais para que eu pudesse conhecer a estrutura, o funcionamento e a rotina dessas escolas, além das discussões teóricas realizadas ao longo do curso. Um dos momentos da rotina escolar que mais

¹ As mini-práticas são práticas realizadas em escolas infantis com duração de uma semana de observação e mais uma semana de prática docente. Essas mini-práticas possuem caráter obrigatório no curso de Pedagogia/ UFRGS.

² Faço referência ao período em que trabalhei como estagiária em duas escolas públicas de Porto Alegre e, também, as minhas experiências como docente durante as mini-práticas realizadas ao longo do curso de Pedagogia/UFRGS.

chamou a minha atenção foi o momento da roda de conversa, ou simplesmente, “rodinha”, momento esse marcado pelo encontro das crianças com a professora, normalmente sentados no chão, em formato de círculo ou, em alguns casos, sentados sob as cadeiras, mas com a mesma disposição espacial para que todas as crianças e educadores pudessem se ver e conversar.

O interesse pelo tema “roda de conversa” e, mais especificamente, por “conversar”, surgiu, definitivamente, após concluir o estágio obrigatório, realizado em uma Escola de Educação Infantil do Município de Porto Alegre (EMEI), durante o período de março a julho de 2014. Realizei a minha prática pedagógica junto a turma do maternal 2, com crianças de 3 e 4 anos de idade, acompanhada da professora titular da turma e de uma monitora.

Ao refletir sobre a minha experiência como docente desta turma e, após ter finalizado o relatório de estágio, surgiram algumas inquietações sobre o fato da turma não ter o hábito de fazer a roda de conversa. Pudemos, assim, inferir que o momento da roda não era visto pela professora e pela monitora daquele grupo do estágio como uma oportunidade de conversar com as crianças. Durante o estágio obrigatório oportunizei junto às crianças os momentos de roda de conversa, pois meu objetivo foi ensinar as crianças a conversar e dessa forma passei a conhecer um pouco mais sobre cada uma da turma e elas a mim.

A partir desses encontros, na roda de conversa, surgiu o interesse, por parte das crianças, pela boneca de pano que eu havia levado para a escola a fim de contar uma história. Pensando na possibilidade de termos um assunto a ser conversado e problematizado com as crianças, construímos o Projeto³ “As aventuras da Maria: trabalhando sobre as questões étnico-raciais com as crianças do M2”, tendo por objetivo discutir as questões de raça, além de incentivar o respeito e o cuidado para com o outro.

Durante este projeto, cada criança levou para a sua casa a boneca de “pele” negra, a quem chamamos de Maria, e, também, o caderno de registro para que os pais e ou familiares escrevessem sobre a visita. Através dos registros foi possível

³ Este projeto foi realizado junto as crianças do maternal II durante o período do Estágio Obrigatório, no 7º semestre do curso de Pedagogia. As crianças levaram para casa a boneca, além do caderno de registro para que as famílias pudessem escrever sobre como tinha sido a visita da boneca na sua casa. Depois de dois dias, a boneca retornava para a escola e durante a roda de conversas eu lia o que os pais tinham escrito no caderno e em seguida a criança narrava para os colegas sobre as suas brincadeiras e/ou passeios que fizera junto com a boneca e com a sua família.

conhecer com quem elas brincavam nas suas casas e do que elas gostavam de brincar, se elas tinham irmãos, sobre os lugares em que elas passeavam nos finais de semana na companhia de seus familiares, etc.

Com o passar do tempo, notei que as crianças, ao participar da roda, sentiam mais interesse e confiança em conversar com os colegas e comigo. Tanto a ansiedade quanto a expectativa em brincar com a Maria eram visíveis nos rostos de cada um. Ao refletir sobre o projeto construído com as crianças, foi possível perceber que meu objetivo – ensinar as crianças a conversar na roda –, foi além, e ao mesmo tempo em que ensinava aprendia com elas a conversar e sobre o que elas queriam conversar.

Assim, esta e outras experiências realizadas durante o curso de Pedagogia/UFRGS me conduziram para a realização deste trabalho de conclusão de curso. Desta vez, observei um grupo de 15 crianças, com 5 e 6 anos de idade, de uma Escola de Educação Infantil do Município de Porto Alegre, durante 11 dias, entre os meses de setembro e outubro de 2014. Também propus entrevistas semi-estruturadas, realizadas com um grupo de 9 crianças e com a sua professora.

Para fundamentar esse estudo, utilizei como referencial teórico os seguintes autores: Paulo Freire (2005), que aborda em seus estudos o conceito de diálogo/conversa, na perspectiva de uma educação baseada na dialogicidade. Coube-me o desafio de analisá-lo articulando o que ele escreveu sobre Educação de Jovens e Adultos junto à Educação Infantil. Valho-me também da perspectiva sociológica de William A. Corsaro (2005, 2009) sobre os conceitos de reprodução interpretativa, culturas de pares infantis e o adulto típico/atípico. Por último, busco em Alberoni (1989), o conceito de amizade, que afirma que amigos são aquelas pessoas com as quais nos sentimos bem, que nos são simpáticas e que também admiramos.

Todo o percurso realizado nesse estudo será apresentado nos capítulos que se seguem e, estão organizados da seguinte maneira: no Capítulo I, defino algumas diferenças conceituais quanto aos termos falar e conversar; recorro a Delgado (2004) para tratar dos conceitos de reprodução interpretativa e as diferenças entre um adulto típico e um adulto atípico na pesquisa com crianças, pela via da nova Sociologia da Infância de William A. Corsaro (2005, 2011).

No Capítulo II, apresento as escolhas metodológicas, bem como, os instrumentos de geração de dados adotados neste estudo; comento sobre meu reencontro com a escola e com as crianças da turma em que realizei o estágio, além da aceitação e disponibilidade por parte das crianças e da professora em participar da minha pesquisa; destaco, ainda, sobre a minha experiência enquanto pesquisadora junto ao grupo de crianças de 5 e 6 anos de idade e de sua professora.

No Capítulo III, apresento as análises referentes aos dados gerados pela pesquisa, baseadas nos autores estudados, destacando os excertos das falas das crianças e da professora, bem como, as minhas anotações feitas no Diário de Campo. Para finalizar esse estudo, no Capítulo IV, apresento minhas Considerações Finais, problematizando o tema escolhido e reafirmando a necessidade de práticas dialógicas desde a Educação Infantil.

1 EM BUSCA DE ALGUMAS DEFINIÇÕES

Neste capítulo, apresento os pressupostos teóricos utilizados para a fundamentação deste estudo. Entre os principais autores, destaco: Paulo Freire (2005), que aborda em seus estudos o conceito de diálogo/conversa, na perspectiva de uma educação baseada na dialogicidade. Coube-me o desafio de analisá-lo articulando o que ele escreveu sobre Educação de Jovens e Adultos junto à Educação Infantil. Valho-me, também, da perspectiva sociológica de William A. Corsaro (2005; 2009) sobre os conceitos de reprodução interpretativa, culturas de pares infantis e adulto típico/atípico. Por último, busco em Alberoni (1989), o conceito de amizade, que afirma que amigos são aquelas pessoas com as quais nos sentimos bem, que nos são simpáticas e que também admiramos.

Destaco ainda os estudos de Zitkoski (2008), de perspectiva freiriana, da educação baseada na dialogicidade, entendida como um processo humano de olhar o mundo e a própria existência como algo em construção e em constante transformação. Entretanto, utilizo o conceito de fala, extraído da linguística e apresentado por Santaella (1985), a partir do qual foi possível entender que a fala é a parte individual da linguagem. Articulo ao conceito de fala o conceito de palavreado, também de perspectiva freiriana e definido por Almeida (2010), pois, a meu ver, possuem o mesmo sentido, ou seja, fala e palavreado são, ambas, formas vazias e solitárias de endereçar palavras a alguém, que impossibilitam o diálogo verdadeiro entre as pessoas. Valho-me, também, dos estudos de Bombassaro (2010) sobre a conversa nos momentos de roda na Educação Infantil, bem como, das contribuições de Madalena Freire (2007), quanto à sua prática pedagógica baseada na perspectiva dialógica na Educação Infantil. Por fim, recorro a Delgado (2004) para tratar dos conceitos de reprodução interpretativa e as diferenças entre um adulto típico e um adulto atípico na pesquisa com crianças, pela via da nova Sociologia da Infância de William A. Corsaro (2005; 2011).

1.1 FALAR E CONVERSAR: ALGUMAS DIFERENÇAS CONCEITUAIS

O ato de dialogar/conversar, na perspectiva freiriana, refere-se a um processo humano de olhar o mundo e a própria existência como sendo algo em construção e em constante transformação, pois é através do diálogo entre as pessoas que se cria uma força que impulsiona as mudanças de nossa condição humana e de nossa sociedade.

Ou seja, através do diálogo podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação. [...] o diálogo é a força que nos impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. (ZITKOSKI, 2008, p. 130).

Ainda pensando o diálogo como meio de interação/comunicação entre as pessoas, vemos que este é um funcionamento humano para que possam refletir e projetar a sua transformação, por conta da dialética ação-reflexão-ação. Isso porque os humanos são seres de relação, no mundo, com o mundo e com os outros, e todas essas inter-relações, mediadas pela linguagem, possibilitam os encontros e as transformações entre os homens. Para Freire (2005), o diálogo é o exercício da palavra que implica um pensar crítico sobre o mundo e que nos impulsiona a uma práxis⁴, ou seja, através da verdade podemos transformar o mundo, pois é preciso uma ação-reflexão-ação comprometida com o processo de humanização dos seres humanos e da sociedade.

Segundo Freire (2005, p. 91), “Se é dizendo a palavra com que, ‘pronunciando’ o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”. Desse modo, só é possível ter um diálogo verdadeiro quando as pessoas entendem que é através da palavra, sendo ela um direito de todos, que pronunciamos o mundo, modificando-o. Nesse sentido, a palavra é a essência do diálogo, é a origem da comunicação e, também, a abertura da consciência humana.

Ainda sobre o diálogo, dessa vez em parceria com Bombassaro (2010), entendo que é também conversa e que a mesma possibilita um encontro, seja

⁴ Segundo Freire (2005), entendo que a práxis é igual à palavra verdadeira produzida pela ação-reflexão-ação do pensamento humano.

consigo mesmo, seja com o outro, seja com o mundo e, dessa forma, busca-se o entendimento e a intervenção para as questões discutidas, faladas e conversada.

Na conversa, há a possibilidade de encontro com o outro, consigo mesmo e com o mundo - o mundo de cada um e o mundo maior do qual todo mundo faz parte e que, portanto, é de todo mundo - e esse encontro pode conduzir a um entendimento e uma intervenção sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o mundo. (BOMBASSARO, 2010, p. 27).

Desse modo, conversar faz parte da natureza humana, imprescindível nas relações interpessoais e sociais, tanto dos adultos quanto das crianças. Portanto, por que não pensar na conversa como sendo uma prática dialógica fundamental nas práticas escolares e mais especificamente na Educação Infantil?

Nessa perspectiva de prática dialógica na Escola Infantil, temos como referência a prática pedagógica vivenciada pela educadora Madalena Freire (2007), em “A Paixão de Conhecer o Mundo⁵.” A prática pedagógica de Madalena é baseada na perspectiva dialógica, e com isso, há o comprometimento de todos os sujeitos da relação pedagógica – professores e alunos, mais especificamente, além de pais e familiares, equipe da escola, comunidade em geral. Em seus relatos, fica evidente a paixão, a curiosidade, as descobertas vivenciadas por ela na companhia das crianças, seus alunos e alunas e, mais do que isso, em parceria, de modo a revelar outro jeito de ser professora e de ser aluno e, juntos, relacionarem-se com o conhecimento, sendo que ela convida as crianças a pesquisar, experimentar, discutir e a conversar, pois a sua prática pedagógica possibilita que as crianças sejam protagonistas de suas descobertas e aprendizagens diárias.

Com base em seus estudos sobre a organização do trabalho a partir das múltiplas linguagens na Educação Infantil, Junqueira Filho (2011) considera fundamental chamar a atenção para a diferença entre os termos língua e fala, buscando na linguística a fundamentação para tanto:

A fala [...] é a parte individual da linguagem, diz respeito ao uso e desempenho efetivo e substancial das regras da língua num ato de fala e comunicação particulares. [...] língua e fala são inseparáveis, mas enquanto a fala é circunstancial e mais ou menos acidental, sempre aqui e agora, a língua é essencial e, por isso mesmo, constitui-se num princípio de organização coerente, num sistema autônomo suscetível de aproximação científica específica. (SANTAELLA, 1985 *apud* JUNQUEIRA FILHO, 2011, p. 35).

⁵ Livro brasileiro, publicado pela primeira vez em 1983. É composto por relatos da prática pedagógica de Madalena Freire durante o período em que atuou como professora de duas turmas de crianças. O primeiro grupo, composto por 17 crianças de aproximadamente 4 anos de idade, na Escola Criarte, e o segundo grupo de crianças, de 5 e 6 anos de idade, na Escola da Vila, ambas da rede privada de ensino da cidade de São Paulo (SP), Brasil.

Ao contrário disso, a conversa necessita do outro, a quem nos ouve ao mesmo tempo em que fala conosco, e nesse processo de escuta e fala a conversa surge, possibilitando o “compromisso com a mudança de vida do Outro”. (ALMEIDA, 2010, p. 299).

A seguir, apresento os conceitos de reprodução interpretativa, culturas de pares infantis e adulto típico/atípico, com base na perspectiva sociológica de Corsaro (1997; 2005; 2011).

1.2 REPRODUÇÃO INTERPRETATIVA, CULTURA DE PARES INFANTIS E AS DIFERENÇAS ENTRE O ADULTO TÍPICO E O ADULTO ATÍPICO NA PESQUISA COM CRIANÇAS

De acordo com a perspectiva sociológica de Corsaro (1997) sobre o conceito de reprodução interpretativa, as crianças ao participar da sociedade, negociando, compartilhando e criando suas próprias culturas na interação com os adultos e/ou com seus pares, estão contribuindo tanto para a preservação/reprodução social quanto para a mudança cultural, tornando-se sujeitos ativos, criativos e inovadores de nossa sociedade.

Desmembrando o conceito, o termo interpretativo captura os aspectos inovadores e criativos da participação da criança na sociedade, enquanto o termo reprodução reflete a ideia de que as crianças não estão simplesmente internalizando a sociedade e a cultura, mas estão ativamente contribuindo para a produção e mudança cultural. (DELGADO, 2004, p. 49).

Ainda nessa perspectiva, Delgado (2004, p. 49-50) defende que as crianças “[...] não imitam ou internalizam simplesmente o mundo ao redor delas. Elas lutam para interpretar e fazer sentido em suas culturas e participar delas”. Nesse sentido, entendo que as crianças aprendem as informações do mundo adulto, seja observando, seja ouvindo, seja conversando e, com base em seus interesses, produzem suas próprias culturas ao conviver com outras crianças.

Valho-me de Corsaro (2009, p. 32) sobre o conceito de culturas de pares⁶ infantis, ou seja, cultura de pares é “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham em interação com seus pares.” Isto é, as crianças produzem as suas próprias culturas a partir das brincadeiras, das conversas, das aprendizagens vivenciadas com outras crianças e dos seus interesses compartilhados com seus colegas e amigos na escola. A cultura de pares infantis é a cultura criada pelas crianças na interação com outras crianças, mas sem a intervenção de um adulto. Nesse sentido, acredito que a Escola de Educação Infantil possa ser um ambiente de convivência com outras crianças, em que elas se encontram para conversar e brincar, pois aprendem a conversar com seus pares enquanto brincam, e conversam sobre o que querem brincar.

Corsaro (2005, 2011) utilizou a etnografia como método de seus estudos e pesquisas com as crianças. Este tipo de metodologia de pesquisa exige que os pesquisadores sejam aceitos por elas e que participem da vida delas, mas, para que as crianças aceitem a presença de um adulto-pesquisador, é preciso que ele estabeleça o “*status* de membro” ao documentar sobre as culturas de pares infantis. Corsaro (2005) nomeou de método “reativo” a estratégia de entrar no campo da pesquisa para se relacionar com as crianças e acessar as culturas infantis.

De acordo com essa perspectiva, Corsaro (2005), tendo como principal objetivo conhecer e participar do mundo infantil, ao realizar a pesquisa com as crianças, decidiu que era preciso ter uma postura diferente de um adulto típico. Ele constatou que os adultos (pais, professores) que interagiam com as crianças daquele grupo tinham uma postura ativa e controladora na interação com as crianças, pois ao conversar com elas, faziam-lhes diversas perguntas em que as respostas eram óbvias e simplificadas. Para os adultos típicos, somente as suas opiniões são consideradas verdadeiras, já que as crianças são consideradas ingênuas por esse tipo de adulto. Além disso, os adultos típicos não participavam das brincadeiras das crianças, pois não eram aceitos por elas a participar de suas rotinas e brincadeiras. Em resumo, o adulto típico é aquele que tem uma postura de superioridade, de

⁶ Segundo Corsaro (2009, p. 31) “O sentido da palavra ‘*pares*’ não é o de duplas, e sim de parceiros, de iguais”, ou seja, as crianças produzem suas próprias culturas na relação com outras crianças com as quais compartilha sistematicamente a rotina.

controle, seja conversando com as crianças, seja falando sobre algo que elas devem fazer.

Ao contrário disso, o adulto atípico é aquele adulto que espera que as crianças se aproximem dele, convidando-o para brincar e conversar com elas. Este adulto reconhece que as crianças são capazes de falar por si e sobre si, bem como, de criar, inovar e inferir no mundo em que vivem. O adulto atípico tem disponibilidade para conversar, brincar e aprender com elas, sem ser autoritário, mas parceiro na relação com as crianças, de alguém que quer conhecer e investigar sobre suas culturas de pares infantis.

Durante uma de suas pesquisas etnográficas, Corsaro (2005) foi aceito pelas crianças a participar de suas brincadeiras e demais atividades, mas, com o intuito de investigar/conhecer sobre as culturas das crianças, manteve-se numa posição de pouca/nenhuma autoridade, além de esperar a abordagem delas, caso elas quisessem, por livre iniciativa, conversar, brincar e até mesmo convidá-lo a participar de suas atividades e rotinas.

Corsaro (2005, p. 451) conta que foi “aceito como um adulto diferente ou atípico, uma espécie de criança grande”, ou seja, os pequenos perceberam que ele era um adulto diferente dos quais estavam acostumadas a conviver. Aos poucos, as crianças reconheceram-no como o integrante do grupo denominado pelas crianças como “criança grande”. O fato dele ter assumido uma postura de alguém que quer conhecer, brincar e conversar com as crianças possibilitou ser aceito a participar das culturas de pares infantis.

Apresento a seguir as escolhas metodológicas adotadas neste estudo, comento sobre a minha aceitação pela escola, pelo grupo de crianças entre 5 e 6 anos de idade e também pela professora. Destaco, ainda, a minha experiência enquanto pesquisadora junto ao grupo de crianças com base nos estudos de Corsaro (2011) e, por último, explico sobre a escolha dos instrumentos de geração de dados para esse estudo.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresento os caminhos metodológicos percorridos, tendo em vista os seguintes objetivos específicos: observar em que momentos as crianças conversavam espontaneamente com outras crianças, com a professora, com outros adultos da escola e vice-versa, buscando entender se a conversa era valorizada ou inibida pela professora nessas situações; investigar no sentido de conhecer, do ponto de vista das crianças, quais os sentidos de conversar e também com quem as crianças aprenderam a conversar.

Apresento, portanto, as escolhas metodológicas adotadas nesse estudo; comento sobre a minha entrada na escola e a aceitação do grupo de crianças entre 5 e 6 anos de idade e de sua professora, além dos termos relativos à ética na pesquisa, para a participação desses sujeitos na pesquisa. Destaco, também, a minha experiência enquanto pesquisadora junto ao grupo de crianças com base nos estudos de Corsaro (2011) e, por último, explico sobre a escolha dos instrumentos de geração de dados para esse estudo.

2.1 INICIANDO O PERCURSO

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo que tem como instrumentos metodológicos a observação, as entrevistas semi-estruturadas com um grupo de nove crianças⁷ de 5 e 6 anos de idade e com a professora titular da turma. As coletas de dados foram realizadas entre os meses de setembro e outubro de 2014, em uma escola pública, bem como, a produção de um Diário de Campo.

Buscando entender as características gerais da pesquisa qualitativa, compartilho das ideias de Dilthey, Flinck e Cols (*apud* GUNTHER, 2006) que definem as pesquisas dessa natureza como um “ato subjetivo de construção”, em que “a descoberta e a construção de teorias são objetos de estudo desta

⁷ Ao todo, foram nove as crianças que quiseram participar da “entrevista-conversa” e que tiveram o consentimento dos pais e/ou responsáveis para participar da mesma.

abordagem”. Outro aspecto da pesquisa qualitativa apontada por estes autores é que trata-se de “uma ciência baseada em textos, ou seja, a coleta de dados produz textos que nas diferentes técnicas analíticas são interpretados hermeneuticamente”. (DILTHEY, FLINCK e COLS *apud* GUNTHER, 2006, p. 202).

A seguir, explico sobre a escolha dos instrumentos de geração de dados desse estudo.

2.2 OS INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Durante as observações, adotei a escrita de um Diário de Campo⁸ como sendo imprescindível para a geração dos dados. Além disso, realizei em áudio as gravações das falas e das conversas das crianças e da professora nos momentos de roda e, também, durante as entrevistas semi-estruturadas. Após a realização das gravações, fiz as transcrições das conversas e das falas dos sujeitos participantes dessa pesquisa.

Com base nas gravações em áudio, foi possível identificar as falas das crianças e da professora durante os momentos de roda, além dos diferentes sons que o ambiente produziu durante os dias observados. Através das transcrições e das observações junto ao grupo de crianças e da professora, busquei entender o que as expressões faciais e os gestos corporais diziam sobre cada um dos sujeitos envolvidos naqueles contextos, significando assim a linguagem não-verbal.

O Diário de Campo esteve junto comigo quase o tempo inteiro, tanto que, em diversos momentos e, principalmente, durante as atividades em sala, algumas crianças quiseram explorá-lo, em especial Marta (6 anos) que pediu o Diário para fazer alguns desenhos e escrever o seu nome e dos colegas, além de outras palavras que ela aprendeu com a sua professora.

Além do Diário de Campo, realizei as “entrevistas-conversas” com as crianças da turma e com a professora ao final do período das observações, tendo em vista que os sujeitos da pesquisa já se sentiam mais a vontade para estar e conversar

⁸ O Diário de Campo contempla, na verdade, meus registros pessoais, escritos em uma agenda no decorrer das observações.

comigo. Porém, algumas crianças, na última hora, desistiram de participar das entrevistas, por preferir participar das atividades que estavam em andamento em sala, junto com os demais colegas e com a professora.

As entrevistas⁹ com as crianças foram realizadas durante duas manhãs, na biblioteca da escola e, para isso, fizemos algumas combinações sobre como elas aconteceriam. Expliquei para as crianças que iria gravar as nossas conversas para poder escutar novamente em outro momento e, caso elas quisessem parar de conversar comigo, elas poderiam pegar um livro ou retornar à sala com a professora titular. Considero importante ter feito algumas combinações com elas, pois houve momentos em que algumas crianças não estavam mais interessadas em conversar comigo, enquanto outras queriam. Uma situação inusitada foi quando Neymar (5 anos) quis ouvir a sua voz no gravador. Ele achou engraçado e ao mesmo tempo estranhou o som da sua fala gravada.

A entrevista com a professora aconteceu numa sexta-feira. Enquanto isso, as crianças estavam brincando no pátio da escola, acompanhadas pela monitora da turma. Conversamos na biblioteca, único local tranquilo daquela instituição. Após explicar que iria gravar a nossa conversa e que ela poderia se sentir a vontade em responder ou não as perguntas, iniciei a entrevista. Percebi que ela estava contente em conversar comigo, mas por outro lado, parecia estar ansiosa com o fato de ter que responder as minhas perguntas. Expliquei que ela poderia escolher outro nome (nome fictício), pois nesse estudo irei preservar os nomes verdadeiros dos participantes, no momento de identificar os sujeitos que fizeram parte desse trabalho.

Durante as entrevistas foram feitas perguntas com base num roteiro semi-estruturado, ou seja, mais livre, diferenciando-o de um questionário. Nesse caso, levou-se em conta todos os imprevistos que surgiram – como a dispersão e o desinteresse ao longo da “entrevista-conversa”- com algumas crianças que, por exemplo, quiseram explorar os livros que estavam nas prateleiras da biblioteca ao invés de participar da entrevista.

⁹ Considero que as entrevistas com as crianças foram *conversas amigáveis*, (VASCONCELOS, 1997), em que elas quiseram contar sobre as suas vidas, sobre suas brincadeiras e curiosidades, além de responder as minhas perguntas. Foi uma experiência gratificante e enriquecedora para mim poder escutá-las e conversar com elas, e aprender um pouco mais sobre suas vidas, além de gerar os dados necessários à continuidade da minha pesquisa.

Diante do que vivenciei, comemoro as escolhas metodológicas que fiz e compartilho das ideias de Zago (2003) ao argumentar que a entrevista é o principal instrumento de coleta de dados na pesquisa qualitativa.

[...] a escolha pelo tipo de entrevista, como é também o caso de outros instrumentos de coleta de dados, não é neutra. Ela se justifica pela necessidade decorrente da problemática do estudo, pois é esta que nos leva a fazer determinadas interrogações sobre o social e a buscar as estratégias apropriadas para respondê-las. (ZAGO, 2003, p. 294).

Apresento a seguir os roteiros das entrevistas semi-estruturadas com as crianças e com a professora da turma.

Roteiro de Entrevista (Crianças)

1. Você gosta de conversar? Com quem você conversa aqui na escola? Sobre o que vocês conversam? Quem conversa contigo? Em que lugares da escola vocês gostam mais de conversar?
2. Você conversa com a sua professora? Sobre o que vocês conversam? Em que situações, em que momentos, em que lugares vocês conversam?
3. Por que tu achas que a tua professora faz roda com vocês? E na hora da roda sobre o que vocês conversam? Tu gostas de conversar com os colegas e com a professora na roda? Por quê?
4. E na hora do lanche pode conversar? Qual é o combinado? Você gosta de conversar na hora do lanche? Sobre o que vocês conversam?
5. Me diga uma coisa que você não gosta que façam contigo. Quando isso acontece, o que você faz?
6. A gente aprende a conversar? Com quem você aprendeu a conversar? Quem você conhece que sabe conversar?

Roteiro de Entrevista (Professora)

1. Nome, idade, formação, tempo de experiência docente, jornada de trabalho docente, turma (faixa etária) na qual está trabalhando nesse momento.
2. Você observa que as crianças conversam espontaneamente entre elas? Em que situações? Visando algo especial? Tem ideia sobre o que elas

- conversam? Passam quanto tempo conversando entre elas?
- 3 Qual o momento em que você organiza e/ou planeja intencionalmente os momentos de conversa com a turma?
 - 4 Sobre a duração da roda de conversa, do início do ano até agora, mudou o tempo de conversa na hora da roda? Se sim, você pode explicar se houve variações e os contextos em que essas variações se deram, caso tenha havido?
 - 5 Você sempre propôs a roda de conversa para os seus alunos, desde o início da sua carreira como professora? Onde você aprendeu sobre a roda de conversa? Por que você faz a roda com a sua turma? Com que frequência, em relação a este grupo? As pautas das conversas na roda variam ou não? Você elabora previamente as pautas das conversas em roda? Existe espaço para a inclusão de assuntos propostos pelas crianças na pauta das conversas em roda? Em que contextos?
 - 6 Você acha importante oportunizar esse momento da roda para as crianças? Por quê? Todas as crianças participam da roda falando? E as que só escutam, você considera que também estão participando? Como você lida com essas crianças que nunca falam na hora da roda?
 - 7 O que não pode faltar numa roda de conversa para que ela se caracterize como tal?
 - 8 O que você faz para que elas conversem, escutem? A roda tem regras? Se sim, quais seriam? Como você trabalhou para conseguir que as crianças participassem da roda? Você precisa fazer alguma intervenção ou eles já aprenderam as regras da roda?
 - 9 Na sua experiência com a turma, você considera que durante as conversas na roda as crianças estão aprendendo algo? Se sim, o que, por exemplo?
 - 10 Exceto a roda, em que outras situações você conversa com as crianças? E em que situações e momentos você as percebe conversando com você e entre elas?
 - 11 Em seu trabalho pedagógico, você encontra alguma dificuldade na relação com as crianças?
 - 12 Na hora das refeições quando foi e como foi o combinado sobre conversar? Pode ou não pode conversar?

2.3 O REENCONTRO COM: A ESCOLA, O GRUPO DE CRIANÇAS E A PROFESSORA

Ao realizar este estudo entrei em contato com uma Escola de Educação Infantil Municipal de Porto Alegre que eu já conhecia. A escolha dessa escola se deu pelo fato de já ter trabalhado lá como estagiária, em 2013, e por saber da disponibilidade, tanto por parte da direção da escola, quanto das educadoras, em me acolher e a minha pesquisa. Além disso, tive oportunidade de conviver com o grupo de crianças, que vieram a ser os sujeitos da pesquisa, durante o período do Estágio Não-Obrigatório¹⁰. Portanto, as crianças da turma já me conheciam.

A referida escola localiza-se na zona sul do município de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul (RS). Para realizar a pesquisa nessa escola solicitei junto à Secretaria Municipal de Educação (SMED) a autorização para a realização das observações e das entrevistas, além de ter obtido previamente a autorização da referida instituição. A escola recebeu e assinou o Termo de Autorização (Apêndice A) após ter a liberação junto à SMED.

Esta escola de Educação Infantil funciona em um prédio de pavimento único, de alvenaria, bem arejado, com pátio amplo e bem distribuído em espaços não calçados e uma área coberta, onde as crianças podem brincar e realizar diversas atividades nos dias de chuva. Os demais espaços da escola são: a sala do refeitório, com mesas e cadeiras adaptadas para as crianças e inclui, ainda, três cadeiras para os bebês; uma cozinha; uma sala para as funcionárias da escola; uma despensa e lavanderia; banheiros para os adultos; banheiros adaptados para as crianças; uma sala da equipe diretiva; quatro salas para as turmas (Berçário II, Maternal I, Maternal II e Jardim Misto); e o saguão de entrada da escola.

A equipe de profissionais que compõem o quadro da escola é composta por: uma diretora, uma vice-diretora, uma secretária e oito profissionais de apoio (cozinheira, auxiliar de cozinha, auxiliar de serviços gerais). O corpo docente é composto por quatro professoras, seis monitoras e cinco estagiárias do curso Normal (Ensino médio) e/ou de Pedagogia (Ensino superior). O quadro total de

¹⁰ O Estágio Não-Obrigatório foi realizado durante o período de outubro a fevereiro de 2013, e se trata de uma atividade opcional do estudante do curso de Pedagogia/UFRGS.

funcionários da escola é de vinte e seis pessoas, distribuídos nos turnos manhã e tarde.

Atualmente, a escola atende oitenta e sete crianças em turno integral, das 7hs às 19hs, de segunda à sexta-feira. A faixa etária das crianças atendidas vai de 1 ano a 5 anos e 9 meses de idade. Elas são organizadas em turmas nomeadas de: Berçário II (1 ano a 1 ano e 11 meses), Maternal I (2 anos a 2 anos e 11 meses), Maternal II (3 anos a 3 anos e 11 meses) e Jardim Misto (4 anos e 11 meses a 5 anos e 11 meses).

Dentro do grupo de vinte e oito crianças (dezesseis meninos e doze meninas) matriculadas na turma em que realizei a pesquisa, apenas quinze puderam participar da mesma, pois para isso foi preciso que os pais ou responsáveis por elas assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C), além delas darem seu assentimento para participar da mesma (Apêndice D). Outro dado importante é que, no decorrer da pesquisa, durante as observações realizadas no turno da manhã, nem todas as crianças estiveram presentes; a média foi de vinte crianças a cada dia.

Durante a conversa com as crianças da turma, comentei que esse trabalho estava sendo desenvolvido para a universidade, pois assim que eu terminar o Curso de Pedagogia irei trabalhar como professora e que a participação delas nesta pesquisa era muito importante para mim. Expliquei-lhes sobre a minha pesquisa, dizendo que eu fazia algumas observações ao longo da rotina delas, que iria gravar as falas/conversas delas com a professora nos momentos de roda, e também as entrevistas, para poder ouvir em outros momentos. Porém, quem quisesse participar da pesquisa teria que pedir aos pais ou responsáveis para assinar um documento (Termo de Consentimento - Apêndice C) e caso tivessem alguma dúvida poderiam entrar em contato comigo. Logo em seguida, li e expliquei para o grupo do que se tratava o Termo de Assentimento da Criança (Apêndice D).

Além de ter tido a aceitação para realizar a pesquisa nessa escola por parte da direção e da professora, minha ansiedade e insegurança estava quanto à aceitação e disponibilidade das famílias. Para a minha surpresa e alegria, tive o retorno de forma bastante tranquila e mais da metade das crianças do grupo puderam participar deste estudo. Penso que o fato de ter trabalho como estagiária nessa escola e por

ter conhecido algumas mães, pais e avós dessas crianças, contribuíram para que a minha pesquisa fosse aceita por elas.

A professora da turma foi indicada pela diretora da escola, pois eu não a conhecia, no entanto, sua aceitação foi imediata. Depois de ter conversado e explicado sobre a pesquisa, entreguei-lhe o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) para que ela assinasse.

A professora chama-se Fernanda¹¹, tem 49 anos de idade, é formada em Educação Física – Licenciatura, desde 1991, pela UFRGS, e depois de trabalhar por dois anos na área como professora de Educação Física, passou a se interessar pela Educação Infantil em decorrência da amizade com uma professora que trabalhava numa Escola de Educação Infantil, num município da grande Porto Alegre/ RS. Segundo ela, em meio à entrevista esse encontro provocou-lhe o “encantamento” pela Educação Infantil e a partir desse interesse buscou num curso de especialização¹² a formação básica para ingressar na área.

No ano de 2002, Fernanda foi convocada para assumir o cargo de professora numa das escolas municipais de Porto Alegre/RS. Em 2007, ela assumiu o cargo de professora na escola de Educação Infantil em que foi realizada a pesquisa e, desde então, atua junto às crianças das turmas de Jardim, pois acredita que o retorno das crianças “grandes” é mais rápido e notório do que o das crianças do maternal, por exemplo.

A seguir, destaco minha experiência enquanto pesquisadora junto ao grupo de crianças que fizeram parte desse estudo.

2.4 APRENDENDO A SER PESQUISADORA COM AS CRIANÇAS E COM A PROFESSORA

Para realizar as observações junto ao grupo, entendi que para o ato de observar funcionar, com o propósito de descrever o contexto, as situações presentes

¹¹ Nome fictício escolhido pela professora.

¹² Fernanda realizou a sua Pós-Graduação com ênfase em Educação Infantil na FAPA (Faculdade Porto-Alegrense) e concluiu o curso em 1994.

na rotina escolar e para conhecer um pouco mais sobre as crianças e a professora, foi necessário, antes de tudo, aprimorar meu olhar, a minha escuta e demais sentidos. Segundo Victora, Knauth e Hassen (2000), o ambiente e os comportamentos dos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa nos dão pistas para entender o contexto (objeto de estudo) para além da simples ação de ver e escutar.

Observar, na pesquisa qualitativa, significa “examinar” com todos os sentidos um evento, um grupo de pessoas, um indivíduo dentro de um contexto, com o objetivo de descrevê-lo. [...] O ambiente, os comportamentos individuais e grupais, a linguagem não verbal, a sequência e a temporalidade em que ocorrem os eventos são fundamentais não apenas como dados em si, mas como subsídios para a interpretação posterior dos mesmos (VICTORA; KNAUTH; HASSEN, 2000, p. 62).

Nesta perspectiva, entendo que observar é muito mais do que olhar e escutar com a finalidade de descrever, este ato é o de buscar entender as subjetividades ali presentes, significar os olhares, as posturas corporais, as linguagens verbais e não verbais. Foi pensando nisso que, ao observar as crianças e a professora, fui entendendo, em plena pesquisa, qual seria a minha postura, pois estava aprendendo a ser pesquisadora junto com o grupo. Lia¹³ (5 anos), me ajudou um bocado a este respeito, já no primeiro dia de observação, com o seguinte questionamento:

Lia (5 anos), depois de me abraçar, me perguntou:
 - *Paula, tu vai ser nossa profe?*
 - *Não. Eu respondi.*
E ela falou:
 - *Mas, o que tu ta fazendo aqui?!*
 - *Eu já vou explicar para todo mundo ouvir. (Diário de Campo, dia 09 de setembro de 2014).*

Depois da abordagem de Lia (5 anos), outras crianças da turma também quiseram saber o porquê de eu estar lá, mas, para isso foi preciso esperar o momento da roda de conversa para que eu pudesse explicar e conversar sobre o meu retorno à escola. Era esse o combinado que tinha com a professora.

Então, aproveitei o momento da roda de conversa convocado pela professora e, após a chamada, conversei com elas sobre a minha pesquisa e que iria observar os momentos da roda, do lanche, das brincadeiras, das atividades, entre outros

¹³ Todos os nomes de crianças apresentados na pesquisa são fictícios, escolhidos por elas para serem identificados na pesquisa.

momentos da rotina delas ali na escola. Além disso, expliquei que iria combinar os dias para quem quisesse conversar comigo em outra sala, pois iria fazer algumas perguntas sobre o tema da minha pesquisa.

Durante a conversa, expliquei às crianças sobre o que dizia o Termo de Assentimento (Apêndice D). Num primeiro momento, as crianças prestaram atenção na minha explicação sobre aquele Termo, mas logo em seguida percebi que algumas crianças não tinham entendido o que era aquele papel e por isso expliquei novamente o que ele dizia.

Dentre todas as crianças, apenas Messi (6 anos) questionou sobre o porquê de seus pais terem que assinar aquele papel. Expliquei para ele dizendo que somente as crianças que tivessem o consentimento de um dos pais/responsáveis poderiam participar desta pesquisa, já que elas são crianças e seus pais são os responsáveis por elas. Em seguida, retomei que ele também iria “assinar” o seu nome – assim como um de seus pais – ou, se preferisse, poderia fazer um desenho para confirmar a sua participação na pesquisa. Após as crianças sentarem junto às mesas, entreguei os Termos para aquelas que quisessem escrever o seu nome e também deixei disponível folhas avulsas caso elas preferissem fazer um desenho como forma de consentir com a minha pesquisa.

Enquanto isso, a professora Fernanda comentou comigo que as crianças da turma já sabiam escrever o seu nome, pois estão em processo de letramento. Talvez por causa disso, nenhuma das crianças quis desenhar, ao invés disso, elas me chamavam para mostrar o que tinham escrito demonstrando satisfação em já saber escrever o seu próprio nome.

Um dos meninos da turma, Lucas (6 anos), chamou a minha atenção, pois ao questioná-lo se ele queria ou não participar da pesquisa, prontamente me falou (mesmo parecendo envergonhado):

- Lucas (6 anos): - *Eu quero participar da tua pesquisa, mas eu não sei escrever o meu nome sozinho!*
- *Eu posso te ajudar se tu quiser.*
- *Sim! (Respondeu todo animado). (Diário de Campo, dia 09 de setembro de 2014).*

Nas manhãs seguintes, iniciei as observações estando disponível para conversar, pois procurei estar próxima e atenta a tudo o que as crianças e a professora diziam, expressavam, pois, estava a fim de conversar com elas, fosse na

sala, nos momentos de refeição ou durante as brincadeiras livres no pátio. Por outro lado, notei que a minha presença interferiu na rotina da turma, pois muitas crianças queriam conversar comigo o tempo todo.

Todas as manhãs a professora convocava as crianças para a roda de conversa que, por sua vez, se organizavam, com a ajuda da professora, em formato de círculo no centro da sala. No segundo dia de observação, depois de todas as crianças estarem sentadas na roda, a professora pediu a palavra para falar com elas. Enquanto isso, duas meninas que estavam sentadas ao meu lado me questionaram sobre o que eu estava escrevendo na agenda e o porquê de eu estar segurando o gravador. Na mesma hora eu expliquei a elas que estava anotando na agenda sobre as conversas delas e, também, sobre o que a professora estava falando. Além disso, estava gravando as conversas/falas delas e da professora e que iria escutar as gravações em outro momento.

Para minha surpresa, depois de conversar com elas, uma dessas meninas Lia (5 anos), que estava sentada ao meu lado, levantou o braço, olhou para todos os colegas sentados em roda e gritou bem alto:

- Gente a Paula está gravando tudo! Ela está gravando a nossa atividade! (risos)
Lia (5 anos) olha para o Fábio (5 anos) e diz:
- Ela tá gravando a tua voz!
As demais crianças me olharam e começaram a rir.
Já o Fábio (5 anos) demonstrou certa curiosidade. (Diário de Campo, dia 15 de setembro de 2014).

Depois desse episódio, outras crianças fizeram vários questionamentos a este respeito, aos quais procurei responder de forma clara e objetiva: *“Por que tu vai gravar a nossa aula?”*; *“O que tu está fazendo?”* (referindo-se ao fato de eu estar escrevendo na agenda) e, por último: *“O que é ser pesquisadora?”*. Essas entre outras perguntas foram sendo feitas pelas crianças no decorrer dos primeiros encontros.

Afora as entrevistas, decidi que adotaria como metodologia de pesquisa, durante as observações e as interações cotidianas com as crianças, o método “reativo” (CORSARO, 2011). Sendo assim, passei a esperar a abordagem das crianças, caso elas quisessem, por livre iniciativa, conversar, brincar ou até mesmo me convidar a participar de suas atividades, mas para isso permaneci próxima a elas, tanto em sala quanto nos momentos de brincadeiras livres no pátio da escola.

A seguir, exemplifico com dois excertos de meu Diário de Campo que demonstraram que as crianças estiveram à vontade comigo, além de querer brincar e conversar.

Durante a brincadeira livre das crianças em sala, Patrícia (6 anos) me convidou para participar da brincadeira em que estava envolvida com sua melhor amiga, Carol (6 anos). Elas brincavam de fazendinha, com diversos animais de plástico e com alguns bonecos pequenos, do acervo de brinquedos da escola. (Diário de Campo, dia 22 de setembro de 2014).

*Enquanto eu observava as crianças brincando no pátio, Guilherme (6 anos), a quem eu já havia entrevistado, me perguntou:
- Eu posso participar da tua entrevista de novo? (Sorrindo)
- Claro que sim! - eu respondi. (Diário de Campo, dia 23 de setembro de 2014).*

Corsaro (2011) argumenta que, ao realizar pesquisa com crianças, é preciso que elas sejam vistas como *atores sociais em seu próprio direito, ou seja*, o adulto pesquisador deve, primeiramente, ser aceito por elas e entender que elas podem ou não querer participar da pesquisa em qualquer momento, pois seus direitos e opiniões são fundamentais ao realizar esse tipo de metodologia de pesquisa. Após algumas semanas de observação e interação com as crianças – sempre a partir das iniciativas delas em me procurar – percebi como foi importante ter conhecido os princípios de Corsaro (2011) e os tomados como fio condutor da minha postura como pesquisadora, sendo, ao longo desse período, aceita a participar da rotina dessas crianças, como exemplifica os seguintes trechos de meu Diário de Campo:

*Neymar (5 anos): - Por quê tu não veio ontem? (Referindo-se aos dias anteriores em que não pude realizar as observações)
Eu respondi: - Porque eu estava com febre e muito gripada. (Diário de Campo, dia 07 de outubro de 2014).*

*Lia (5 anos) e Carol (6 anos) estavam sentadas ao meu lado. Depois de alguns minutos, Carol me olha e pergunta:
- Tu vai ficar com a gente hoje?
Eu respondi dizendo:
- Sim.
Carol (6 anos): - Eba, Eba!! (Sorrindo e abrindo os braços para me abraçar, ao que respondi muito contente) (Diário de Campo, dia 08 de outubro de 2014).*

Além da aceitação por parte das crianças, o pesquisador deve manter-se disponível para que as crianças interajam com ele, seja ouvindo-as, conversando com elas, aceitando os convites delas para brincar ou participar de suas atividades

escolares. Nessa perspectiva, concordo com Corsaro (2011) no que diz respeito às observações prolongadas e intensivas do pesquisador no campo, pois

[...] é preciso ser aceito no grupo e adquirir o *status* de participante. Conquistar a aceitação nos mundos infantis é especialmente desafiador, dado que os adultos são fisicamente maiores do que as crianças, mais poderosos e muitas vezes vistos como tendo controle sobre o comportamento infantil. (CORSARO, 2011, p. 63-64) [grifo do autor].

É importante destacar que durante os dias em que observei as crianças, sempre acompanhadas de sua professora, notei que em certos momentos elas queriam conversar comigo, me falar sobre suas famílias, sobre os presentes que ganharam de suas avós, sobre os desenhos animados que gostavam de assistir, sobre os jogos de futebol que assistiram, sobre o avô que estava doente no hospital, entre outras tantas novidades e/ou acontecimentos de suas vidas, por livre iniciativa delas.

A partir disso, e depois de conversar com o meu orientador, passei a perceber que o mesmo não acontecia na relação das crianças com a professora. Ou seja, as crianças se dirigiam a mim para contar coisas, conversar, ao que eu ouvia e respondia e seguíamos conversando, era visível que esta ação não atrapalhava a rotina organizada pela professora. No entanto, não percebia que as crianças conversavam com a professora da mesma forma. Notei, ainda que a ela ficava organizando as pastas enquanto controlava quem estava fazendo ou não a atividade solicitada por ela. Diante desta constatação, confirmada pela reincidência nos dias que se seguiram, surgiu a seguinte questão: “Por que as crianças conversavam comigo, mas não conversavam com a professora da mesma maneira?”

Corsaro (2005), com base no método “reativo” adotado nessa pesquisa, tem uma explicação para o comportamento das crianças. Entendo que minha postura enquanto pesquisadora era de um adulto atípico, isto é, adulto diferente dos quais as crianças estavam acostumadas a se relacionar, pois estive disponível para conversar, brincar e aprender com elas. Entretanto, considero que a postura da professora era de um adulto típico, ou seja, ela tinha uma postura de superioridade, de controle, fosse conversando com as crianças sobre as regras da turma, sobre o fato delas não estarem se comportando nos momentos de roda, ou ainda, sobre os conflitos gerados entre as crianças durante as brincadeiras livres em sala, fosse falando sobre a atividade que elas deveriam fazer durante a rotina escolar.

Na relação das crianças com a professora, com base nas minhas observações, notei que as crianças conversavam espontaneamente com ela nos momentos de pátio ou brincadeira livre, convocando-a a resolver algum conflito, ou quando se machucavam, pois queriam receber a atenção e os cuidados dela. Já nos momentos de roda, as crianças conversavam/falavam com ela com o objetivo de atender a sua demanda, ou seja, elas questionavam sobre aquilo que a professora estava tratando na roda e em geral os assuntos eram sobre o Projeto da Turma “Viajando pelo Mundo” ou sobre a Semana Farroupilha.

A seguir, trago mais um excerto do Diário de Campo sobre o momento da roda de conversa, em que as crianças questionaram a professora sobre os assuntos trazidos por ela. Por tanto, podemos notar que a conversa se dá a partir da iniciativa e da demanda da professora e é neste contexto que as crianças se manifestaram:

Professora: - *Eu consegui várias figuras do acampamento Farroupilha, vocês sabem o que é isso?*

Enquanto isso as crianças olhavam para as figuras-recortes de jornais que estavam nas mãos dela.

Professora: - *O pessoal do acampamento faz tipo um CTG¹⁴, porque chove muito nessa época e não dá pra fazer barraca. As pessoas dormem, comem e jogam carta lá.*

Professora: - *E nessa foto, como é que se chama tirar o leite de vaca?*

Crianças: - *Tirar o leite de vaca? (Repetem a fala da professora e fazem cara de dúvida, pois não entenderam a pergunta da professora)*

Professora: - *É ordenhar a vaca. E nessa foto aqui tem um pônei... (Mostrando para as crianças a imagem do jornal, enquanto isso Messi interrompe a fala da professora)*

Messi (6 anos): - *Profe, profe o que é pônei?*

Professora: - *É um cavalo que fica sempre pequeno, ele não cresce. Enquanto isso, a professora mostra outra figura com algumas ovelhas.*

Neymar (6 anos): - *O que é pelego?*

Professora: - *É o pelo da ovelha. (Diário de Campo, dia 15 de setembro de 2014).*

Ao refletir sobre essa situação, que se repetiu na maioria das rodas de conversa, procurei uma resposta para a atitude das crianças, a de restringir a participação nas rodas de conversa a responder às demandas da professora. Os assuntos das conversas sempre eram trazidos pela professora e as trocas verbais entre as crianças e a professora se davam sempre a partir do tema da pauta elaborada por ela e nunca por iniciativa das crianças. Entendi, durante as observações que, muito provavelmente, a minha acolhida e disponibilidade para escutar o que as crianças tinham a dizer, quando me procuravam por livre iniciativa

¹⁴ Centro de Tradições Gaúchas.

delas, possibilitou que estabelecêssemos uma relação de parceria e confiança. Nessa perspectiva, dialogo com Freire (2006), pois em sua filosofia há a defesa da necessidade, na prática docente, de aprender a escutar o outro.

Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. [...] O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com ele*. (FREIRE, 2006, p. 113) [grifo do autor].

As crianças passaram a conversar ainda mais comigo depois de algumas semanas e, até as mais tímidas, queriam de certa forma me conhecer e contar algo de si. Além disso, notei que ao chegar à sala, as crianças já vinham me mostrar seus desenhos, me falar sobre a brincadeira do “Elefante Colorido” que tinham aprendido com a professora da tarde ou queriam me contar sobre o jogo de futebol que aconteceu na noite anterior à minha observação. Outras crianças quiseram conversar comigo e falar sobre algum conflito que estava acontecendo naquele momento na sala, sobre as suas questões familiares, sobre seus machucados e sobre o dente que caiu.

Nesse sentido, Freire (2005), novamente, me ajuda a refletir sobre minha postura em relação às interações que tive tanto com as crianças quanto com a professora da turma, pois estive disponível para a escuta e o diálogo de forma que, com o passar das semanas, tanto as crianças quanto a professora estiveram muito mais confiantes e a vontade para conversar comigo. Freire (2005) a respeito da confiança nas relações dialógicas nos traz que:

A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo. [...] A confiança implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo à confiança. (FREIRE, 2005, p. 94).

Nesse sentido, entendo que estar disponível para ouvir/dialogar/conversar com alguém faz parte do processo de construção da segurança e da confiança necessária para que a conversa aconteça de forma coerente e séria, pois ao conversar com alguém, no encontro com o outro, é necessário se sentir confiante para dizer aquilo que pensa, sente e incomoda, e, assim se estabelece uma relação de escuta, diálogo, confiança e pronúncia do mundo – de cada um dos interlocutores e do mundo que se produz entre eles – com o mundo e com o outro.

A seguir, apresento e analiso os dados gerados pela pesquisa: as falas das crianças e da professora, os trechos do Diário de Campo e os autores utilizados para fundamentar esse estudo.

3 ANALISANDO OS DADOS GERADOS PELA PESQUISA: DAS FALAS DAS CRIANÇAS E DA PROFESSORA, DOS TRECHOS DO DIÁRIO DE CAMPO E DOS AUTORES

Neste capítulo, defino os critérios de escolha dos sujeitos para participar das entrevistas; analiso os dados gerados pela pesquisa, com base nas gravações das falas das crianças e da professora nos momentos de roda, nos registros do Diário de Campo e, também, nas transcrições das falas dos sujeitos participantes desse estudo.

3.1 OS CRITÉRIOS DE ESCOLHA PARA PARTICIPAR DAS ENTREVISTAS

Foram selecionadas para as entrevistas nove crianças, sendo 4 meninas e 5 meninos, levando em consideração que para participarem das entrevistas seria necessário inicialmente a autorização dos pais ou responsáveis, bem como, o interesse e o consentimento delas.

No dia 23 de setembro de 2014 foi feito um sorteio com os todos os nomes das 9 crianças participantes da pesquisa e que estavam dispostas a conversar comigo naquela manhã, pois havia o interesse por parte de todas as crianças. Desta forma, o sorteio foi um dos critérios adotados por mim como forma de seleção naquela manhã.

Três meninas¹⁵ foram sorteadas e em seguida convidei-as para conversarem comigo na biblioteca. Depois de concluída a primeira entrevista, notei que ouvir e conversar com as três meninas juntas foi cansativo tanto para elas quanto para mim, por isso, propus – e foi aceito de forma tranquila pelas outras seis crianças – que as próximas entrevistas fossem realizadas em dupla e que caberia a elas escolher suas parcerias. Isto é, cada criança escolheu um/a colega ou amigo/a para ir junto até a

¹⁵ As crianças sorteadas para a primeira entrevista foram três meninas: Suzana (6 anos), Marta (6 anos) e Lia (5 anos). Os nomes aqui apresentados, de todas as crianças sujeitos da pesquisa, são fictícios, escolhidos por elas.

biblioteca para conversarmos, enquanto isso, as demais crianças permaneceram em sala junto com a professora.

Feitas as devidas combinações e escolhas espontâneas entre elas, realizei a segunda entrevista com a primeira dupla de crianças naquela mesma manhã. Guilherme e Patrícia, ambos com 6 anos, foram os entrevistados. Durante a nossa conversa, notei que estiveram calmos e interessados em responder as minhas perguntas, além de contar sobre si e sobre o que estavam aprendendo na escola.

No dia 26 de setembro de 2014 realizei a terceira e a quarta entrevista, primeiro com o Vitor (6 anos) e o Rafael (6 anos) e, depois, com Messi (6 anos) e Neymar (5 anos). Durante a última entrevista, percebi que Messi estava disperso e, em alguns momentos, preferiu pegar os livros que estavam nas prateleiras a continuar conversando conosco, enquanto isso, Neymar mostrou-se disposto e empolgado para conversar.

3.2 CONVERSAR TEM A VER COM O QUE? O PONTO DE VISTA DAS CRIANÇAS

As crianças foram unânimes em relação a minha pergunta: “Você gosta de conversar?” e, em suas falas notei a espontaneidade e a convicção de que gostam, e muito, de conversar. Logo em seguida, perguntei a elas: “Com quem você conversa aqui na escola?”, e todas disseram que conversam com seus amigos da turma.

Para essas crianças, conversar é legal e divertido enquanto brincam, e brincam enquanto conversam. Ou seja, do ponto de vista dessas crianças, conversar tem a ver com estar junto com os/as amigos/as para brincar, quando conversam sobre aquilo de que se quer brincar e sobre as demandas das brincadeiras, ao longo de seu desenvolvimento. Assim, durante as brincadeiras – sejam as organizadas espontaneamente entre elas, sejam as propostas pela professora –, as conversas são espontâneas e acontecem para aproximar, para combinar e para barganhar, intermediadas pelas relações de amizade entre elas e pelas características das brincadeiras em que estão envolvidas.

De acordo com Alberoni (1989), a palavra amizade possui vários sentidos, mas para essa análise utilizarei o sentido de “simpatia” e “amistosidade”, que afirma que amigos são aquelas pessoas com as quais nos sentimos bem, que nos são simpáticas e que também admiramos. Nesse sentido, compartilho das ideias de Reisman (*apud* ALBERONI, 1989, p. 8) que define o conceito de amizade considerando que o “Amigo é aquele que gosta e que deseja fazer o bem ao outro e acha que seus sentimentos são correspondidos.” Levando em conta essa perspectiva, entendo que as crianças já sabem que amigos são aqueles e aquelas com quem podem brincar e conversar, pois se sentem bem com a companhia uns dos outros, além de querer ajudar diante de uma necessidade, como, por exemplo, cuidar do amigo que se machucou enquanto brincavam no pátio.

Segundo Alberoni (1989, p. 9) nas relações de amizades está presente o sentimento do amor nas relações interpessoais, pois “quando pensamos em nossos amigos mais queridos, na verdadeira amizade, pensamos em uma forma de amor entre as pessoas”. Guardadas as devidas proporções, penso que entre as crianças já se observa um embrião desse sentimento amoroso, tão precioso aos seres humanos de qualquer idade, pois ouvi e vi o quanto elas se preocupavam umas com as outras em situações similares, além de dizer: “*Eu gosto muito de você*”, vi também outras crianças expressarem seus sentimentos através dos abraços, dos beijos e da forma carinhosa com que se olhavam, durante as brincadeiras e conversas.

Entendo ainda que as crianças sabem conversar e já entendem que para fazer/ter novos amigos/as elas podem simplesmente conversar, assim como fizeram comigo durante as observações realizadas junto ao grupo. Muitas crianças conversaram comigo em diversos momentos e eram elas que vinham “puxar conversa”, me fazendo várias perguntas, tais como: “*Tu é casada?*”, “*Tu tem filha?*”, “*Tu vai ser nossa profe agora?*”, “*Tu trabalha?*”, “*Depois que tu sair daqui, aonde tu vai?*”.

Durante as brincadeiras livres em sala, movida pela curiosidade, diante de tanta animação, me aproximei de duas meninas que estavam conversando e rindo. Elas estavam falando sobre a sapatilha da *Hello Kit* que elas estavam usando.

Minutos depois, Patrícia me mostrou a sua sapatilha, tirando-a de um dos pés, como mostra o excerto¹⁶ a seguir:

Patrícia (6 anos): - Olha Paula a minha sapatilha é igual da Carol!

Pesquisadora: - Agora que eu vi. Quem é que te deu?

Patrícia (6 anos): - Minha avó me deu. Eu tava de aniversário! (Sorrindo)

Carol (6 anos): - É, a minha é igual a dela.

Pesquisadora: - E a tua Carol quem te deu?

Carol (6 anos): - Eu ganhei da minha avó. (Falando baixinho, com certa timidez)

Patrícia (6 anos): - Olha o cheirinho dela! (Colocando a sapatilha perto do meu nariz) (Diário de Campo, dia 18 de setembro de 2014).

Com base nas observações e conversas que tive com as crianças, notei nas relações entre elas e também na relação delas comigo que, ser amigo, conversar e brincar estão articulados entre si, isto é, são inseparáveis, e, a escola é um dos lugares mais importantes na vida delas para que esse encontro se realize, para que essa trinca de funcionamentos humanos seja vivenciada, praticada, conhecida e aprendida. Valho-me das ideias de Alberoni (1989, p. 13), sobre o encontro na relação entre amigos, pois o “encontro é sempre inesperado, revelador”. Ainda que a ida para a escola traga consigo a previsibilidade em relação ao encontro, para que se produza a conversa, a brincadeira e a amizade entre as crianças, cada encontro é sempre inesperado, revelador. Assim, a amizade nada mais é do que uma sucessão desses encontros e cada ‘encontro’ “é diferente, descobre uma estrada nova, abre-nos novas perspectivas” (ALBERONI, 1989, p. 14). Ao conversar com as crianças, aprendi que o mais importante nas relações de amizade é ter com quem conversar, seja com outra criança, seja com um adulto e a escola infantil é um dos lugares em que esses encontros acontecem, onde esses encontros podem e precisam acontecer e se qualificar.

Questionei às crianças sobre o que elas mais gostam de conversar com seus amigos, e elas foram enfáticas ao mencionar suas brincadeiras preferidas – jogos de *videogames*, jogos de futebol, os super-heróis e as bonecas da *Monster High* –, reforçando a articulação entre conversa e brincadeira, já indicada anteriormente. Além das brincadeiras, Guilherme (6 anos) e Patrícia (6 anos) conversam com seus amigos também sobre o que elas vão ser quando crescer. Já para Marta (6 anos), conversar é falar sobre namorados com as suas amigas. A seguir, trago alguns

¹⁶ Com base em meus registros no Diário de Campo.

excertos¹⁷ que revelam os assuntos sobre os quais as crianças conversam entre elas e também sobre com quem elas gostam de conversar:

Lia (5 anos): - Ah, eu converso sobre piadas, sobre o segredo de uma bruxa e de uma jóia, sobre uma Cabana do Medo que tem um monte de monstro e de zumbi... (Entrevista, dia 23 de setembro de 2014).

Guilherme (6 anos): - Eu converso com meus melhores amigos sobre videogame, sobre futebol, sobre super-heróis: o Batman, o Ben 10, o Super-homem. A gente conversa sobre coisas que acontece no mundo. Eu pergunto pra eles o que eles vão ser quando crescer. A gente conversa sobre desenho de super-heróis e de futebol. (Entrevista, dia 23 de setembro de 2014).

Patrícia (6 anos): - Eu converso mais com a Carol sobre bonecas, sobre o que a gente vai brincar... a gente gosta de brincar de Monster High! Eu conto pra ela o que eu vou ser modelo quando crescer! (risos). (Entrevista, dia 23 de setembro de 2014).

Marta (6 anos): - A gente conversa sobre namorados... (risos) (Entrevista, dia 23 de setembro de 2014)

Ao analisar as falas das crianças avalio que, de modo geral, elas associam a conversa com os amigos às suas brincadeiras. Ou seja, conversar e brincar são, ao que tudo indica, as duas faces de uma mesma moeda: se conversa para brincar e se brinca para conversar. Nas brincadeiras, as crianças conversam sobre aquilo que se quer brincar e brincam conversando sobre o que estão brincando: narrando as falas dos personagens da brincadeira de casinha (mãe, filhas e irmãs), discutindo para saber quem será a professora e quem serão os alunos, imitando e narrando as falas de seus personagens preferidos, etc. A brincadeira é o gatilho para conversar e vice-versa.

O lugar preferido para conversar, na opinião da maioria das crianças, é no pátio da escola. Outras crianças disseram que preferem conversar com seus amigos na sala, durante a hora do brinquedo livre, e quando a professora os deixa ir à biblioteca. Para as crianças, na relação com outras crianças, conversar é uma prática exercida fora dos domínios da professora, ou, estando nos domínios dela, nos momentos em que ela autoriza a conversa, como na hora da brincadeira livre na sala de aula, em que há liberdade para que elas possam conversar entre elas sobre aquilo que estão a fim de conversar.

¹⁷ Nesse estudo apresento excertos das entrevistas com as crianças. Procurei transcrever as falas das crianças de maneira mais próxima ao que foi dito, além de ter feito um recorte daquilo que considerei mais importante.

Já no que diz respeito a conversar e ou falar com a professora, ao que tudo indica, do ponto de vista das crianças, é na roda que isso acontece, atendendo a uma demanda e uma convocação dela. Mas, segundo elas, isso também pode ocorrer, por exemplo, quando estão brincando no pátio da escola e acontece de alguém se machucar, ou ainda diante de algum conflito entre duas crianças. Nessas situações, elas buscam e conversam com a professora para ter o carinho, a atenção e a intervenção dela. Vemos, então, que as crianças, espontaneamente, reconhecem a necessidade de conversar com a professora nessas ocasiões, procurando-a para contar sobre o ocorrido ou sobre o que está acontecendo, pois precisam da ajuda dela. Trago a seguir o excerto da fala de Guilherme (6 anos) que exemplifica sobre essa questão:

Guilherme (6 anos): - *A gente conversa sobre as regras do pátio, sobre o que tem que fazer, sobre o trabalhinho. Eu converso com a profe lá no pátio quando a gente se machuca sem querer. (Entrevista, dia 23 de setembro de 2014).*

Ao perguntar para as crianças sobre o porquê a professora faz roda com a turma, elas disseram: *“Pra gente aprender as coisas”*. Essa afirmação foi repetida por todas as crianças e acredito que tenha a ver com o fato de a professora ensinar a ler e a escrever algumas palavras, a conversar sobre as regras da turma¹⁸ e também sobre as cidades, tema do projeto em desenvolvimento junto a turma durante o período que estive com eles. Além disso, a professora convoca a roda para realizar atividades do dia, com base na rotina da turma: a chamada, o sorteio dos ajudantes do dia, escrita coletiva de uma palavra. Em resumo, o que pude compreender é que, para as crianças, conversar faz parte de aprender alguma coisa que a professora ensina durante a roda como retrata os excertos a seguir:

Patrícia (6 anos): - *Sim, sobre o que a gente pode fazer (Referindo-se às regras) e das letras que profe escreve no quadro. Ela me ajuda na hora dos trabalinhos. (Entrevista, dia 23 de setembro de 2014).*

Rafael (6 anos): - *Sim, sobre tudo! Não pode bater nos colegas, não pode mentir pra profe, não dar rasteira nos colegas (No jogo de futebol, também referindo-se às regras). (Entrevista, dia 26 de setembro de 2014).*

¹⁸ Desde o início do ano a professora combinou algumas regras com as crianças, tais como: quando alguém estiver falando tem que escutar para depois falar, mas tem que levantar o dedo para poder falar; falar em tom de voz adequado e não pode gritar; no refeitório sentar adequadamente e manter o silêncio para comer; não pode falar palavrões; no pátio não pode machucar os colegas e tem que aprender a respeitar tanto os colegas quanto as educadoras.

Pesquisadora: - Por que tu achas que a tua professora faz roda com vocês?

Neymar (5 anos): - Pra gente poder aprender, pra fazer chamada, escolher os ajudantes do dia e pra conversar sobre as cidades.

Pesquisadora: - Na roda, sobre o que vocês conversam com a professora?

Neymar (5 anos): - Ah, sobre uma cidade.... acho que é a Itália.

Pesquisadora: - Tu gostas de conversar com os colegas e com a professora na roda? Por quê?

Neymar (5 anos): - Sim, porque gosto da prô e dos colegas! Meu pai disse que tenho que obedecer as prô. Só assim eu vou ser feliz. (Entrevista, dia 26 de setembro de 2014.

Com base nas minhas observações e depois de ter analisado as falas das crianças, cheguei à conclusão que o momento da roda não era de conversa, a roda era o momento dirigido pela professora em que ela falava – diferente, do meu ponto de vista, de conversar – sobre o projeto da turma – “Viajando pelo Mundo” – e sobre a Semana Farroupilha, enquanto isso, as crianças tinham que escutá-la. Notei que as crianças tinham a possibilidade para falar e serem ouvidas pela professora somente no final da roda, sendo que, aquela altura, elas já estavam cansadas e entediadas por ficarem só ouvindo e prestando atenção na fala da professora. Uma demonstração clássica de transmissão unilateral de conhecimento, transformando a roda – que era para ser de conversa – em aula expositiva, em que a regra era que as crianças participassem apenas escutando o que ela tinha a dizer, como se fossem meros “depósitos” de informações; em que os conhecimentos e as curiosidades trazidas pelas crianças, fosse sobre o que estavam aprendendo com a professora, fosse sobre interesses e curiosidades vindos de casa, eram silenciados, adiados ou não eram levados em consideração pela professora.

Pensando nisso, compartilho das ideias de Almeida (2010), na perspectiva freiriana, quando argumenta que o “palavreado” – um nome possível para aquela atitude tagarela da professora – é uma característica da “educação bancária¹⁹”, em que o professor é quem diz a palavra enquanto as crianças escutam o que ele diz, ou seja, “O educando serve como “depósito” de conteúdos, não aprende e permanece no silenciamento, sem voz e vez”. (ALMEIDA, 2010, p. 299). Por “palavreado”, entendo que se refere às palavras vazias e sem sentido a quem elas são dirigidas, impossibilitando o diálogo verdadeiro entre as crianças com a professora e da professora com as crianças, pois se as palavras são “vazias” elas

¹⁹Com base em Freire (2005, p.67) entendo que a educação “bancária” refere-se ao tipo de educação baseada na crença de que o educador irá “depositar, transferir e/ou transmitir os conhecimentos”, ou ainda, é o professor quem tem conhecimento e sabe ensinar, enquanto que o educando- a criança- apenas aprende ouvindo e repete aquilo que lhe foi transmitido.

“não geram um compromisso com a mudança de vida do Outro”. (ALMEIDA, 2010, p. 299).

Ainda, a partir das minhas observações e com o apoio dos teóricos estudados, defendo outra perspectiva de Roda de Conversa, pois esse é o momento em que o educador, na parceria com as crianças, conversa com elas sobre o que quer que seja que elas queiram conversar, o que de mais interessante e curioso elas querem contar, descobrir, saber, conhecer. A proposta de roda de conversa na Educação Infantil contribui para que as crianças possam conhecer-se umas às outras conversando e, dessa maneira, aprender um dos maiores bens culturais da humanidade – conversar –, tornando o convívio em sala de aula ainda mais significativo. Conversar é fundamental para o início e o desenvolvimento das relações interpessoais, para o desenvolvimento social, emocional e afetivo das crianças. Portanto, a roda de conversa é uma situação fundamental para que elas possam conhecer-se, conhecer o mundo e aprender a conversar desde a Educação Infantil na companhia de seus pares e de sua professora e/ou de seu professor. Nesse sentido, valho-me de Bombassaro (2010) para entender o conceito de Roda de Conversa na Escola Infantil como sendo o encontro entre o professor com as crianças para conversar:

Compreendo-a como Roda de Conversas, ou seja, um encontro entre professor e crianças para conversar sobre aquilo que lhes interessa, provoca, impressiona, instiga sobre o que estão estudando e desejam conhecer e aprender; sobre o familiar, o próximo, o cotidiano e o distante, o estranho, o inusitado; sobre seus medos, dúvidas e sentimentos; sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. (BOMBASSARO, 2010, p. 26).

Desta forma, entendo que esse encontro entre as crianças e o/a professor/a na Roda, intermediadas por aquilo que elas querem conversar, possibilite que todos aprendam a conversar e não apenas a falar ou silenciar, acessando o que de mais significativo e/ou instigante a conversa pode representar, tanto para as crianças quanto para o/a professor/a, os sujeitos-interlocutores dessa prática dialógica.

No entanto, para as crianças-sujeitos desta pesquisa, conversar é algo que vem sendo aprendido a partir de muitos e, até mesmo, antagônicos sentidos. Por exemplo: na hora do lanche, a conversa parece ser algo a ser evitado, pois pode atrapalhar o que é considerado principal nesse momento, que é comer. Parece que neste momento, conversar significa o oposto de conversar enquanto elas brincam, quando não há regra explícita e, tampouco, vinda do adulto. Além disso, notei que

para as crianças não está completamente claro se pode ou não conversar na hora das refeições, pois o grupo ficou dividido entre: o sim e o não. As que disseram que pode conversar, por exemplo, afirmaram que tem que falar baixo, pois a professora chama a atenção de quem não cumpre as regras.

Neymar (5 anos): - Não pode, só quando terminar de comer o lanche. A profe diz pra deixar os colegas terminar de comer e depois pode conversar baixinho. (Entrevista, dia 26 de setembro de 2014).

Rafael (6 anos): - Não pode conversar. O combinado é ficar com a boca fechada e comer. (Entrevista, dia 26 de setembro de 2014).

Patrícia (6 anos): - Pode, mas só pode bem baixinho, converso pouquinho [...]. (Entrevista, dia 23 de setembro de 2014).

Marta (6 anos): - Pode conversar, mas tem que ser baixinho se não a profe chama a atenção da gente. Ela nos manda lá pra sala dos bebês. (Entrevista, dia 23 de setembro de 2014).

Pensando nas respostas das crianças e com base nas observações feitas no refeitório da escola, notei que as crianças das outras turmas conversavam e falavam bastante na hora do lanche, e as educadoras e funcionárias da escola também – inclusive a professora desse grupo de crianças da pesquisa –, aproveitando esse momento para colocar o “papo” em dia. Nesse sentido, penso o quanto é importante e faz parte da essência humana desfrutar desses encontros – durante as refeições, principalmente – para conversar com alguém. Então, por quê repreender as crianças, proibindo-as de conversar entre elas na hora do lanche? Ao invés disso, por quê a professora não aproveita para comemorar mais estes encontros e estimular as conversas espontâneas das crianças, e, ainda ressaltar a importância de termos amigos na escola para conversar na hora da comida? Por quê partir do princípio que se as crianças conversarem durante o lanche, elas não se alimentarão devidamente? Por quê transformar o momento do lanche num momento tenso e de vigilância em relação a conversa, quando ela poderia ser um complemento agradável a algo tão prazeroso que é comer juntamente a pessoas que se querem bem? Por que não conversar com as crianças, por exemplo, de um jeito que sirva de modelo desejável, sociável, agradável e conciliador com a alimentação? Na hora do lanche, o principal é alimentar-se, não há dúvida, mas isso pode ficar muito mais gostoso se vier acompanhado de uma conversa igualmente gostosa.

Com base na perspectiva dialógica de Madalena Freire, temos em sua prática pedagógica outra forma de pensar a hora do lanche com as crianças da Educação

Infantil. Para Freire (2007) a conversa é bem vinda na hora do lanche: “Nosso objetivo nesta “hora do lanche” é de reunir as crianças de modo coletivo à volta de nossa toalha [...] onde possam *conversar*, cantar enquanto comem, etc.”. (FREIRE, 2007, p. 23) [grifo do autor].

Acredito que a hora do lanche pode servir, além da alimentação, como um momento de diálogo e prazer entre as crianças e com os educadores, mas, para isso, é preciso, primeiro, ensinar as crianças em como lidar com a conversa nessa hora, assim como fez Madalena. Além disso, é preciso ter a parceria da escola para que esse aprendizado possa ser de fato aceito e aprendido por todos, sejam crianças, educadores e funcionários da escola, e não uma atitude isolada de uma professora junto ao seu grupo de alunos.

Outro sentido de conversa que está sendo construído pelas crianças tem relação com as situações de conflitos vividas por elas, geralmente, entre elas. Nesses momentos, a conversa é significada como um recurso para argumentar junto ao agressor ou queixar-se à professora, pedindo providências em relação às ofensas recebidas. A seguir, apresento os excertos da conversa com as crianças a esse respeito:

Marta (6 anos): - Odeio quando os colegas me perseguem e me chamam de boba, de feia [...]. Teve uma vez que o Luís me chamou de “Filha da puta” e disse “Vai tomar no cú”.

Pesquisadora: - Mas, aí o que tu fez?

Marta (6 anos): - Aí eu bati nele, dei um tapinha de nada. E depois a gente nunca mais se entendeu. (Entrevista, dia 23 de setembro de 2014).

Lia (5 anos): - Um dia o menino da outra sala me chamou de palavrão e a professora dele colocou ele de castigo. (Entrevista, dia 23 de setembro de 2014).

Suzana (6 anos): - Não gosto quando me chamam de boba, de feia, me batem.

Pesquisadora: - Quando acontece isso o que tu faz?

Suzana (6 anos): - Eu não dou bola, eu vou contar prá profe. (Entrevista, dia 23 de setembro de 2014).

Pesquisadora: - Quando isso acontece, o que tu faz?

Patrícia (6 anos): - A minha mãe diz pra eu não dá bola quando eles brigam comigo. Aí, eu **converso** com eles pra não fazer mais. (Entrevista, dia 23 de setembro de 2014) [grifo do autor].

Apesar de todos esses sentidos aprendidos na escola sobre conversar, tem também o que elas aprenderam em casa a respeito, nas interações com seus pais, irmãos e familiares. Trago a seguir, um excerto com a opinião de Suzana (6 anos) sobre esses outros pares de aprendizagem em relação a conversar:

Pesquisadora: - *A gente aprende a conversar? Com quem você aprendeu a conversar?*

Suzana (6 anos): - *Sim, com a minha mãe, meu pai, meu irmão, minha irmã e com toda família, que mora em outro país. (Entrevista, dia 23 de setembro de 2014).*

Ao concluir os encontros de conversas com as crianças, pude entender o que elas estão aprendendo sobre conversar a partir de suas vivências na Educação Infantil, através das interações com outras crianças e com a sua professora. Para mim, foi, com certeza, a experiência mais significativa e ao mesmo tempo mais desafiadora, vivenciada ao longo desse estudo.

A seguir, segue o relato da “entrevista-conversa” realizada com a professora da turma.

3.3 CONVERSAR TEM A VER COM O QUE? O PONTO DE VISTA DA PROFESSORA

Partindo do princípio de que as crianças aprendem, grande parte, com os adultos, sobre o que quer que seja, e, portanto, também sobre conversar, estava muito curiosa em relação à entrevista-conversa com a professora da turma.

Com base na conversa que tive com ela e principalmente pelas observações e interações que tive com as crianças, percebo que conversar tem sentidos muito distintos para a professora e, também, para as crianças, pois essas diferenças vêm sendo aprendidas mais pelas crianças do que pela professora. Em um dos trechos de nossa conversa, a professora, em tom de crítica, deixa clara essa diferença, quando (re) afirma que a conversa entre as crianças é uma das características marcantes desse grupo:

Fernanda: - *Eles passam o tempo todo conversando. É uma turma que nunca para de falar/conversar, até no refeitório. Hoje, a Maria (Nutricionista da escola), teve que pedir pra eles parar de falar um pouco, porque estavam demais. (Entrevista, dia 10 de outubro 2014) [grifo do autor].*

Ao analisar essa fala da professora, entendo que para ela tudo o que se refere a conversar, na relação das crianças com outras crianças, é entendido como algo ruim, banal e/ou que é vista como sendo bagunça, desordem e dispersão. Para ela, a conversa bem vinda é aquela formalizada na hora da roda convocada e dirigida

por ela, o que, no meu ponto de vista, não é conversa, é palavreado, um enfraquecimento no poder de troca entre os sujeitos. Portanto, em uma prática dialógica – e fortalecida no seu objetivo de transmissão de conhecimentos de um sujeito para outros, vemos a ação dentro dessa sala de aula sem a possibilidade de escolha a não ser o silenciamento de uns em detrimento do palavreado do outro.

Entretanto, entendo que conversar faz parte da essência humana, indispensável para as relações sociais, interpessoais e ainda como sendo uma força que nos mobiliza a pensar a nossa existência, como diz Zitzoski (2008, p.130), “o diálogo é a força que nos impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo”.

Além disso, para essa professora, em sua prática pedagógica, conversar não é visto como um conteúdo, um objeto de conhecimento, uma linguagem importante a ser ensinada e aprendida por ela e pelas crianças, numa relação de trocas, de prática dialógica entre todos. Pensando nisso, valho-me das ideias de Junqueira Filho (2011, p. 13) que defende que o/a professor/a de Educação Infantil deve dialogar, com o objetivo de investigar e conhecer o que de mais significativo o grupo de crianças sob sua responsabilidade quer e precisa saber, pois é só a partir desse exercício dialógico, de diferentes linguagens, que poderá definir quais os assuntos-linguagens serão prioritariamente trabalhados a cada momento com as crianças:

[...] minha certeza é a de que, só a partir do momento em que a professora conhece pessoalmente seus alunos, com a chegada deles, no início do ano, à escola, e continua a conhecê-los, pelas *trocas de leituras e diálogos* produzidos entre ambos na convivência cotidiana da vida do grupo, é que ela terá elementos para chegar aos conteúdos mais significativos da vida daquelas crianças e problematizá-los junto a elas. (JUNQUEIRA FILHO, 2011, p. 13) [grifo do autor].

Durante as observações na hora da roda, notei que os assuntos falados/comentados foram definidos e apresentados pela professora, que também não contemplava e/ou estimulava a participação das crianças, com base naquilo que elas falavam. Os assuntos, as curiosidades e os interesses que as crianças traziam para serem conversados não foram considerados, por ela, significantes, e sim, a meu ver, mais como uma possibilidade de ruído na comunicação, com a hipótese de dispersão ou desvio da pauta elaborada e apresentada pelo palavreado de sua prática. Ao invés da troca dialógica, típica da conversa, necessária ao processo de aprendizagem de conversar, o que se via, reafirmado por ela na entrevista, é um engessamento, uma formalização sobre conversar, inibindo as iniciativas das

crianças, avaliadas como inadequadas e impróprias em relação aos objetivos da roda. Para ela, conversar tem dia, hora e performances bem definidos, e quando isso acontece, as crianças não conversam – não como conversam entre elas, quando estão brincando, por exemplo, ao contrário, palavreiam igual a ela. Trago a seguir, um excerto da conversa com a professora que nos esclarece, por ela mesma, a esse respeito:

Pesquisadora: - *Existe espaço para a inclusão de assuntos propostos pelas crianças na pauta das conversas em roda? Em que contextos?*

Fernanda: - *Eles **podem falar** e tem um dia da semana, que é nas segundas-feiras, que é o dia em que eles podem falar sobre as novidades, porque nos outros dias eles quase não têm novidade pra contar, já que eles ficam o dia todo na escola. (Entrevista, dia 10 de outubro 2014) [grifo do autor].*

Para a professora, as crianças só *poderiam* – estariam autorizadas por ela – a falar, a contar suas novidades às segundas-feiras. É como se as crianças deveriam falar somente se tivessem alguma novidade, eliminando a dimensão da ludicidade do ato de conversar e todo o resto de possibilidade em relação aos temas que pautam as conversas, como, por exemplo, sobre o que estão aprendendo, sentindo, vivenciando, seja na escola, seja no convívio com seus familiares. Penso que há certa contradição e incoerência na prática dessa professora quanto à concepção de roda de conversa, indicando o mesmo em relação aos conceitos de falar e conversar que, para ela, parecem significar a mesma coisa quando, de acordo com o marco teórico que sustenta meus argumentos nesse estudo, essas palavras significam coisas diferentes.

Se, no que diz respeito à concepção de roda de conversa, alinho-me à concepção de Bombassaro (2010, p. 26), como sendo o encontro entre o professor e as crianças para conversar sobre “[...] aquilo que lhes interessa, provoca, impressiona, instiga sobre o que estão estudando e desejam conhecer e aprender [...] sobre seus medos, dúvidas e sentimentos; sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.” Entretanto, em relação aos conceitos de falar e conversar, entendo que possuem significados diferentes, apesar de serem vistos como sinônimos pelo senso comum, no uso cotidiano. Nesse sentido, valho-me dos estudos de Santaella (*apud* Junqueira Filho, 2011) buscando na linguística a fundamentação para explicar o sentido de falar, articulado ao conceito de palavreado - também de perspectiva freiriana e definido por Almeida (2010) -, pois significam formas vazias e solitárias de

endereçar palavras a alguém e que impossibilitam o diálogo verdadeiro entre as pessoas.

Entendo que a prática dialógica na escola infantil, inspirada na perspectiva freiriana, defende a ideia de que o professor aprende a conversar ao mesmo tempo em que ensina as crianças a conversar, pela prática do ato propriamente dito, ou seja, conversando com elas. Juntos, crianças e educador aprendem um pouco mais sobre conversar e sobre o que conversar através das suas relações vivenciadas na escola. Aprendem que, para conversar, é preciso ouvir, respeitar o ponto de vista do outro, dialogar com o outro, sobre aquilo que lhe toca, angustia, o faz sorrir, pois é através da conversa que as pessoas se afirmam e se re-afirmam como seres de relação no mundo, com o mundo, e com os outros, por conta da “dialética ação-reflexão-ação”, presente em todo exercício de dialogicidade.

Para essa professora, na sua relação com as crianças na hora da roda, conversar tem a ver com falar sobre as regras e rotina da turma, com explicar sobre as atividades que as crianças irão fazer, escolhidas e propostas por ela. Do meu ponto de vista, a roda acaba não sendo de conversa, pelo contrário, caracteriza-se como um momento dirigido pela educadora, uma típica aula expositiva. Nas situações observadas, a aula foi sobre o Projeto da Turma “Viajando pelo Mundo” e sobre a Semana Farroupilha. A seguir, trago dois excertos da entrevista-conversa com a professora, a partir do que pude fazer estas análises:

Fernanda: - Não pode faltar o assunto que a gente pretende abordar. Às vezes esqueço falar sobre a rotina, dos dias da semana, às vezes eu esqueço até de fazer a chamada com a turma.

Pesquisadora: - Mas, e, além disso?

Fernanda: - O que nunca falta é “o que a gente veio fazer hoje?”. Ontem por exemplo, nós trabalhamos a culinária, aí eu disse na roda o que a gente ia fazer e que todos tinham que se comportar pra pode participar da atividade. Mas, tem dias que eles estão agitados e eu não consigo trabalhar aquilo que tinha pensando, aí muda tudo. (Entrevista, dia 10 de outubro 2014).

Pesquisadora: - Exceto a roda, em que outras situações você conversa com as crianças?

Fernanda: - Na sala quando tem alguém junto comigo eu consigo falar com eles, faço algumas perguntas sobre a atividade. A Lia tem muita dificuldade em reconhecer algumas letras e aí quando eu posso sento com ela e mostro pra ela. (Entrevista, dia 10 de outubro 2014).

Para problematizar um pouco mais essa questão, busco novamente em Madalena Freire (2007, p. 20) a sua concepção sobre as conversas na roda. Ou seja, a roda é uma situação privilegiada de aprendizagem em que as crianças falam,

opinam, discordam ou concordam sobre os assuntos tratados; em que as crianças aprendem a se colocar no lugar do outro. O papel do professor é fundamental para orientar, coordenar e problematizar as questões que surgem a partir das conversas, desafiando o grupo e compreendendo seus próprios conflitos, entre outras tantas coisas. Além disso, as conversas na roda possibilitam que as crianças possam conhecer-se melhor umas as outras e, da mesma forma, a professora possa conhecer cada criança e elas a professora. Bem diferente do que pensa a professora pesquisada, em que a roda está a serviço do disciplinamento das crianças, principalmente do que sai de suas bocas, visando e gerando obediência e silenciamento e não dialogicidade e criticidade.

Segundo Freire (2007), o aprendizado das crianças só ganha sentido quando elas descobrem, pesquisam e conversam com o/a professor/a. Neste sentido, tanto as crianças quanto o/a professor/a são sujeitos do processo de busca pelo conhecimento, seja o conhecimento sobre conversar, ou o que pode conhecer conversando

[...] É fundamental que as crianças tomem consciência de que elas estão fazendo, conquistando, estão se apoderando do seu processo de conhecimento. E que o professor, igualmente, com elas, os dois são sujeitos desse processo na busca do conhecimento. Daí que o papel do professor não é o de “dono da verdade”, [...] mas sim o de quem, por maior experiência e maior sistematização, tem a capacidade de devolver às crianças, de modo organizado, as informações do objeto de conhecimento. (FREIRE, 2007, p. 45).

Questionei a professora sobre o porquê dela fazer a roda com a sua turma. Analisando sua resposta, ficou evidente que o mais importante nos momentos de roda, na opinião da professora, é que as crianças aprendam a se concentrar e a esperar a sua vez para falar. Trago, a seguir, alguns excertos da entrevista-conversa com a professora quanto a essa questão:

Pesquisadora: - *Por que você faz a roda com a sua turma?*

Fernanda: - *Pra que todos possam se concentrar, prestar atenção e pra eles aprenderem a respeitar os colegas, a ouvir o que os outros estão falando. Eu tenho duas crianças que vieram direto do Maternal I, eu sinto que eles têm mais dificuldade em ouvir, eles estão sempre distraídos. Mas eu sei que não é culpa deles, é em função da idade, por ser menorzinhos do que os outros. (Entrevista, dia 10 de outubro 2014).*

[...] **Fernanda:** - *Já o Messi eu vejo que ele inibe os outros, porque tudo ele quer contar (falar) na rodinha e aí eu digo para ele esperar pra falar, porque ele atropela tudo! Eu sinto que ele fica angustiado, mas ele precisa aprender a esperar a sua vez de falar. [grifo do autor] (Entrevista, dia 10 de outubro 2014).*

Pesquisadora: - Na tua experiência com a turma, você considera que durante as conversas na roda as crianças estão aprendendo algo? Se sim, o que, por exemplo?

Fernanda: - Sim, os valores de respeito, de ouvir, de respeitar o que o outro está falando. (Entrevista, dia 10 de outubro 2014).

Ainda pensando sobre a relação das crianças com a professora e sobre o momento da roda, ela afirma que só foi possível porque as crianças passaram a ter confiança e segurança em querer falar com ela, pois no início do ano as crianças estavam muito “rebeldes” e não queriam prestar atenção na roda, como demonstra a fala da professora:

Pesquisadora: - Foi pela insistência que as crianças aprenderam a fazer a roda?

Fernanda: - Eu acho que as crianças aprenderam a confiar em mim com o passar do tempo, eles começaram a se sentir mais seguras e a querer falar mais comigo e ficar ouvindo, mais por aí. No início tinha muita rebeldia, de não querer prestar atenção e de só querer pegar os brinquedos. Aí eu fui dizendo que tinha o momento pra tudo [...] (Entrevista, dia 10 de outubro 2014).

Penso que, ao contrário daquilo que a professora diz sobre confiança, as crianças aprenderam a fazer roda pela insistência, pela prática pedagógica baseada na ideia de que as crianças têm que respeitar as regras. Ao invés disso, a professora poderia ter construído uma relação de parceria com as crianças, conversando com elas, sobre aquilo que elas gostariam de aprender e de conhecer na escola.

Quando perguntei a professora sobre que assuntos as crianças conversam com outras crianças, ela respondeu que os assuntos giram sobre namorados, sobre suas músicas preferidas e, também, sobre o que elas querem brincar. Em seguida, perguntei sobre o que as crianças conversavam com ela e ela me disse que os preparativos da Festa de Formatura, que os pais em conjunto com a escola estão organizando para os alunos no final desse ano, têm mobilizado bastante os interesses das crianças e, conseqüentemente, têm conversado a este respeito. Outro assunto recorrente são os conflitos (brigas e/ou discussões) que acontecem em casa, quando estão na companhia de seus familiares. A seguir, dois exemplos, sobre aquilo que as crianças conversam com a professora:

Fernanda: - Hoje mesmo o Vitor (6 anos) disse pra mim: Sabe profe, a minha prima está apaixonada por mim! A prima dele é uma adulta, eu conheço ela. Mas, aí eu disse pra ele, que deve ser porque ele é muito bonitinho, mas não é pra namorar! [risos] (Entrevista, dia 10 de outubro 2014).

Fernanda: - *Tem uns que me contam umas histórias de terror, quando eles apanham dos pais (pausa). As famílias são desestruturadas e a gente não tem o que fazer né? Eu tento acalmar eles. (Entrevista, dia 10 de outubro 2014).*

A seguir, apresento as considerações finais problematizando o tema escolhido e reafirmando a necessidade de práticas dialógicas desde a Educação Infantil.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação.
Freire (2005, p.96)

Este trabalho teve como foco principal investigar o que um grupo de crianças de 5 e 6 anos estão aprendendo sobre conversar a partir de suas vivências na Educação Infantil, seja pelas conversas espontâneas com outras crianças, ou pelas diferentes situações em que a professora interage conversando e ou falando com elas.

Ao concluir esse estudo, minha avaliação é que essas crianças estão aprendendo a conversar a partir de diferentes sentidos, em decorrência dos usos da conversa pelas diferentes pessoas, adultos e crianças, com as quais interagem a partir dessa linguagem. Sendo assim, elas estão aprendendo que conversar tem relação com estar junto com os/as amigos/as para brincar, quando conversam sobre aquilo que querem brincar na escola infantil. Aprendi, também com as crianças, que o mais importante nas relações de amizade é ter com quem conversar, seja com outra criança, ou com um adulto e, a escola de Educação Infantil é um dos lugares privilegiados para que esses encontros aconteçam e se qualifiquem cada vez mais. Na companhia de seus/suas amigos/as, as crianças conversam e brincam espontaneamente, em geral, longe do olhar da sua professora.

Outro sentido de conversa que está sendo construído pelas crianças tem relação com as situações de conflitos vivenciadas entre elas. Nesses momentos, entendo que cabe a professora incentivar as crianças, conversando com elas, a resolverem seus conflitos da mesma maneira, sugerindo que elas conversem umas com as outras, intermediados por ela. Geralmente, trata-se de conflitos gerados pela disputa de um brinquedo ou pela frustração por não ter sido convidado/a a participar de uma brincadeira, por exemplo.

A professora pode explicar para as crianças que a falta de diálogo gera desentendimentos e que o melhor a fazer, nas situações de divergência, é conversar com seu colega/amigo, para entenderem-se, ao contrário de agredi-lo ou ofendê-lo verbalmente. O papel da professora, nesses casos, é o de conciliadora, em quem as crianças podem e precisam aprender a confiar e a conversar sobre o que causou o conflito, tornando assim as relações entre as crianças pautadas na dialogicidade, no respeito e no entendimento.

Essas crianças também aprenderam com sua professora que a conversa deve ser evitada na hora do lanche, pois, segundo ela, prejudica o ato da alimentação propriamente dito e atrapalha os demais colegas enquanto elas se alimentam. Ao contrário do que a professora ensina as crianças, penso que esse momento pode vir acompanhado de uma conversa igualmente gostosa na companhia dos/as amigos/as. Então, por que não ensinar as crianças a falar em tom de voz baixo enquanto se alimentam?

Entendi, ainda, que essas crianças produziram suas culturas de pares a partir, e/ou em grande parte, das conversas estabelecidas entre elas, principalmente porque, para elas, conversar está associado a brincar e a fazer amigos, ou seja, para elas, conversar é tão importante quanto comer, dormir e aprender.

Portanto, defendo que a Educação Infantil precisa e pode ser, de fato, uma etapa privilegiada na vida dessas e de todas as crianças, em que a conversa seja ensinada, estimulada e valorizada pelos educadores infantis, pois, sem dúvida, o retorno, tanto para o educador quanto para as crianças, será de fato gratificante e enriquecedor. Então, *vamos conversar com as crianças? Vamos estimular as crianças a conversar entre elas e conosco, suas professoras e professores na escola infantil? Vamos tornar as práticas pedagógicas baseadas na dialogicidade ainda mais prazerosas, estimulantes e contagiantes? Vamos conversar com as crianças e descobrir outras possibilidades de como ensiná-las e educá-las? Vamos criar laços de confiança e amor a partir das conversas com as crianças? Vamos oportunizar que as crianças tragam novos desafios e aprendizagens a partir das conversas? (...)*

REFERÊNCIAS

ALBERONI, Francesco. **A amizade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1989. 158p.

ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; STRECK, Danilo R. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José, (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed., ver. amp.- Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 299

BOMBASSARO, Maria Cláudia. **A roda na educação infantil: aprendendo a roda aprendendo a conversar**. Porto Alegre: UFRGS, 2010. (Dissertação mestrado)

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

_____. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: Müller, Fernanda, Carvalho, Ana Maria Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50

_____. **Sociologia da Infância**. 2ª ed. Cap. 3. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 57-72

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Reflexões metodológicas nas pesquisas com crianças. In: DELGADO, Ana Cristina Coll; MOTA, Maria Renata Alonso; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (orgs.). **Tempos e lugares das infâncias: educação infantil em debate**. Porto Alegre: IPOA, 2004.p. 47-60

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. 20ª Reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007. 421p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 48ª Reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213p.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 33ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2006. 148p.

GUNTHER, Hartmut. **Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão?** Universidade de Brasília – Mai/Ago 2006, vol. 22 n. 2, p.201-210.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em Educação Infantil.** 5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.112p.

VASCONCELOS, Teresa Maria Sena de. **Ao Redor da Mesa Grande: a prática educativa de Ana.** Trad. Ana Maria Chaves. Portugal: Porto Editora, 1997. 268 p.

VÍCTORA, Ceres Gomes; KNAUTH, Daniela Riva; HASSEN, Maria de Nazareth Agra. Técnicas de Pesquisa. In: _____ **Pesquisa qualitativa em saúde: uma introdução ao tema.** Cap. 6. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000. p. 61- 78

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática. In: ZAGO, N. CARVALHO, M. P. VILELA, R. A. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.p. 287-309

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José, (orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 130-131

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Autorização



TERMO DE AUTORIZAÇÃO

A proposta de pesquisa que realizo para a escrita do Trabalho Final do Curso de Pedagogia (TCC), da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulada “Aprendendo sobre conversar: práticas dialógicas na educação infantil”, investiga o que as crianças estão aprendendo sobre conversar a partir de suas vivências na educação infantil, seja pelas conversas espontâneas com outras crianças, seja pelas diferentes situações em que a professora interage com as crianças conversando.

Assim, com o consentimento e autorização da direção da escola, da professora e dos responsáveis pelas crianças da turma _____, observarei e entrevistarei esta professora e o grupo de crianças, no período da manhã, durante _____ dias, entre os meses de setembro e outubro de 2014, perfazendo um total de 20 horas.

Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de trabalho, efetuando pessoalmente as observações e entrevistas com o grupo.

Os dados gerados a partir dos encontros serão analisados e utilizados na realização desta pesquisa e poderão ser utilizados em aulas, palestras, seminários e integrar alguma publicação. O sigilo será preservado, não sendo mencionados os nomes dos participantes e da escola em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo às pessoas entrevistadas/ observadas.

Como pesquisadora e responsável por tal pesquisa, comprometo-me a responder e esclarecer qualquer dúvida ou necessidade que o participante ou seus responsáveis venham a ter no momento da pesquisa, ou sempre que julgarem necessário, através do endereço eletrônico paula.alberton.pedagogia@gmail.com.

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas, Eu, _____, RG sob o número _____, diretor (a) da Escola _____, concordo que a pesquisa ora indicada seja realizada na referida instituição.

Assinatura da participante - Diretora da escola.

Assinatura da pesquisadora - Paula Alberton

Assinatura do orientador da pesquisa - Prof. Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A proposta de Pesquisa que realizo como projeto de Trabalho Final do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulada “Aprendendo sobre conversar: práticas dialógicas na educação infantil”, investiga o que as crianças estão aprendendo sobre conversar a partir de suas vivências na educação infantil, seja pelas conversas espontâneas com outras crianças, seja pelas diferentes situações em que a professora interage com as crianças conversando.

Assim, com o consentimento e autorização da direção da escola, da professora e dos responsáveis pelas crianças da turma _____, observarei e entrevistarei esta professora e o grupo de crianças, no período da manhã, durante _____ dias, entre os meses de setembro e outubro de 2014, perfazendo um total de 20 horas.

Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de trabalho, efetuando pessoalmente as observações e entrevistas com o grupo.

Os dados gerados a partir dos encontros serão analisados e utilizados na realização desta pesquisa e poderão ser utilizados em aulas, palestras, seminários e integrar alguma publicação. O sigilo será preservado, não sendo mencionados o nome dos participantes e da escola em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada/observada.

Como pesquisadora e responsável por tal pesquisa, comprometo-me a responder e esclarecer qualquer dúvida ou necessidade que o participante ou seus responsáveis venham a ter no momento da pesquisa, ou sempre que julgarem necessário, através do endereço eletrônico paula.alberton.pedagogia@gmail.com.

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas,

Eu, _____, RG sob o número _____, concordo que _____, sob minha responsabilidade e guarda, participe do referido Projeto de Pesquisa.

Assinatura da Educadora.

Assinatura da pesquisadora - Paula Alberton

Assinatura do orientador da pesquisa – Prof. Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho.

APÊNDICE C – Termo de Consentimento



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A proposta de Pesquisa que realizo como projeto de Trabalho Final do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulada “Aprendendo sobre conversar: práticas dialógicas na educação infantil”, investiga o que as crianças estão aprendendo sobre conversar a partir de suas vivências na educação infantil, seja pelas conversas espontâneas com outras crianças, seja pelas diferentes situações em que a professora interage com as crianças conversando.

Assim, com o consentimento e autorização da direção da escola, da professora e dos responsáveis pelas crianças da turma _____, observarei e entrevistarei esta professora e o grupo de crianças, no período da manhã, durante _____ dias, entre os meses de setembro e outubro de 2014, perfazendo um total de 20 horas.

Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de trabalho, efetuando pessoalmente as observações e entrevistas com o grupo.

Os dados gerados a partir dos encontros serão analisados e utilizados na realização desta pesquisa e poderão ser utilizados em aulas, palestras, seminários e integrar alguma publicação. O sigilo será preservado, não sendo mencionados o nome dos participantes e da escola em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada/observada.

Como pesquisadora e responsável por tal pesquisa, comprometo-me a responder e esclarecer qualquer dúvida ou necessidade que o participante ou seus responsáveis venham a ter no momento da pesquisa, ou sempre que julgarem necessário, através do endereço eletrônico paula.alberton.pedagogia@gmail.com.

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas,

Eu, _____, RG sob o número _____, professora da turma _____, concordo em participar do referido Projeto de Pesquisa.

Assinatura dos pais ou responsáveis

Assinatura da pesquisadora - Paula Alberton

Assinatura do orientador da pesquisa – Prof. Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho

APÊNDICE D – Termo de Assentimento

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE ASSENTIMENTO DA CRIANÇA

Este papel de nome estranho – “Termo de Assentimento da Criança” – é, na verdade, um papel que explica o que vamos fazer durante esta pesquisa e quais são teus direitos de participante. Depois de lermos juntos tu poderás levá-lo para casa e mostrar para teus pais ou para um responsável. Se tu quiseres mesmo participar dessa pesquisa e ajudar neste trabalho, podes dizer isso a eles e também desenhar e/ou escrever o seu nome nesse papel. Mas saiba que tu também podes mudar de idéia a qualquer momento e desistir. **O que será feito?**

- Nós vamos nos encontrar algumas vezes na tua sala, pois eu irei observar a rotina de vocês: os momentos de roda de conversas, de desenhos, as brincadeiras na sala e no pátio, o lanche, entre outras situações.
- A gente também vai se encontrar algumas vezes para conversar fora da sala de aula. Essas conversas serão chamadas de entrevistas. Tu não estarás sozinho nessas situações. Seremos eu, tu e mais alguns colegas da tua sala. Essas conversas poderão acontecer em algum outro lugar tranquilo da escola – biblioteca, pátio, refeitório, etc.
- Durante as rodas de conversas, eu vou gravar as falas para depois ouvir novamente, com calma.
- Tudo o que eu gravar nos encontros vai ser guardado por mim de forma bastante segura.
- As tuas falas vão ser utilizadas na pesquisa. Mas eu não vou usar o teu nome real se você não quiser. Nas pesquisas, as pessoas costumam inventar um nome diferente para que ninguém as reconheça e assim elas podem falar a vontade sobre o que pensam.
- Eu não vou conversar com ninguém que tu conheças sobre o que tu me falares na entrevista e durante as conversas na roda.
- Nas entrevistas não existem respostas certas ou erradas, pois vamos conversar sobre situações que vocês vivem aqui na escola, como brincadeiras, histórias, desenhos, lanche, pátio, entre outras.

Depois de ter lido e entendido o que vai ser feito nesta pesquisa eu,
_____ (teu nome completo) aceito participar.

Assinatura ou desenho da criança _____

Porto Alegre, _____ de _____ de 2014.