

A INTERAÇÃO VERBAL ENTRE PROFESSORAS E CRIANÇAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL PELO VIÉS DA PARTICIPAÇÃO GUIADA E DA RETOMADA DA PALAVRA

Adriana Bragagnolo

Adriana Dickel

Resumo

Neste artigo, objetiva-se abordar a interação verbal entre professoras e crianças de educação infantil, com base no conceito de participação guiada, proposto e desenvolvido por Rogoff (2005), e no conceito de retomada da palavra, desenvolvido por Mendonça et al (2014). O estudo resulta do projeto de pesquisa intitulado *A interação verbal entre professoras e crianças de educação infantil: um encontro com a palavra*. Fundamentam este trabalho os referenciais da teoria histórico-cultural, em especial os trabalhos de Lev S. Vigotski, a teoria da enunciação bakhtiniana e os estudos de Jerome Bruner, pelo pressuposto de que a linguagem é constitutiva do sujeito e adjacente à cultura. A pesquisa da qual deriva o presente artigo é de natureza qualitativa e se orienta pela abordagem de etnografia educacional. O trabalho de campo foi realizado em uma escola pública de educação infantil em Passo Fundo (RS), junto a 5 turmas de crianças entre 2 e 5 anos de idade e suas professoras, de outubro de 2014 a julho de 2015. São analisadas duas estratégias de potencialização da linguagem na criança – a retomada da palavra e a participação guiada -, tendo por base episódios de interação resultantes do material produzido.

Palavras-chave: linguagem, educação infantil, interação verbal, participação guiada, retomada da palavra.

Os processos de ensino e aprendizagem são mediados, dentre outros elementos, pela linguagem verbal. Ao mesmo tempo, as crianças de 0 a 5 anos estão, nesse período de seu desenvolvimento, apropriando-se de uma língua e aprendendo a agir e agindo por meio dela. Nesse sentido, a interação verbal na educação infantil torna-se uma das principais responsáveis pela constituição desses sujeitos e da relação pedagógica construída por e com eles. Nessa interação, assumem importante papel as professoras, uma vez que são elas interlocutoras privilegiadas das crianças e responsáveis por possibilitar maiores condições para que elas acessem e compreendam, dentre outros conhecimentos, a linguagem verbal.¹

No presente artigo, temos a intenção de abordar esse objeto, a interação verbal entre professoras e crianças de educação infantil, com base no conceito de participação guiada, proposto e desenvolvido por Rogoff (2005), e no conceito de retomada da palavra,

¹ Neste texto utilizamos o termo professora, no gênero feminino, pois, em nossa realidade local, a maioria das profissionais que trabalham nas escolas e assumem a docência são mulheres.

desenvolvido por pesquisadores da aquisição da linguagem, como Mendonça, Hilário, Vieira e Bullio (2014). Este estudo é resultante do projeto de pesquisa² intitulado *A interação verbal entre professoras e crianças de educação infantil: um encontro com a palavra*, o qual tem por objetivo investigar, na relação entre crianças e professoras de educação infantil, a constituição da interação verbal impulsora de estratégias que afetam e potencializam o desenvolvimento da linguagem na criança.

Fundamentam este trabalho os referenciais da teoria histórico-cultural, em especial os trabalhos de Lev S. Vigotski, a teoria da enunciação bakhtiniana e os estudos de Jerome Bruner, uma vez que se pautam pelo pressuposto segundo o qual a linguagem, e em especial a língua, é uma construção amalgamada na cultura e constitutiva do sujeito. Particularmente para esta exposição, nosso olhar também busca nos estudos de Bárbara Rogoff uma das estratégias que as comunidades, especialmente os adultos, desenvolvem para apoiar as crianças em sua inserção na cultura mediante atividades das quais elas participam e que acaba por impactar sobre o seu desenvolvimento: a participação guiada. Da mesma forma, encontramos em Mendonça et al (2014) o conceito de retomada da palavra, o qual designa o reflexo ou retomada da palavra do *outro*, num movimento entre o que é a palavra do outro e o que é a palavra própria (2014, p. 79). Ambos são considerados fundamentais para a problematização e a compreensão da interação verbal que ocorre entre crianças e suas professoras, mais especificamente aquela que tem como foco o aprendizado da linguagem verbal.

A pesquisa da qual deriva o presente trabalho é de natureza qualitativa e se orienta pela abordagem de etnografia educacional. O trabalho de campo foi realizado em uma escola pública de educação infantil de uma rede no interior do Estado do Rio Grande do Sul, junto a cinco turmas de crianças entre 2 e 5 anos de idade e suas respectivas professoras, no período de outubro de 2014 a julho de 2015.

O texto apresenta uma seção a respeito da problemática sobre a interação verbal na educação infantil, seguida de outra parte em que são problematizados dois episódios pelo viés da participação guiada e da retomada da palavra e de nossas considerações finais.

1 A interação verbal na educação infantil

² O presente trabalho foi realizado com o apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil (314855/2014-9).

Vygotsky (1995), uma das referências de base da teoria histórico-cultural, concebe que a linguagem tem a função de transformar e de redimensionar a ação humana e, além de se constituir com uma função psicológica superior (FPS), tem um papel decisivo na formação dos processos mentais, típicos do ser humano, entre eles, o pensamento. Entendemos que os argumentos de Vygotsky sobre como as crianças são inseridas no mundo dos significados podem mostrar princípios que nos fazem compreender a linguagem infantil. Para ele, no processo de desenvolvimento, as crianças estabelecem uma relação com o conteúdo da cultura e o processo de aquisição dos signos ocorre pela mediação do outro social.

Em Bakhtin/Volochínov (2014), a orientação da palavra pelo interlocutor é de grande importância. Para ele, “na realidade, toda a palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*” (2014, p. 117). Entendemos que, pela palavra, ocorre a definição de um sujeito na relação com o outro, o que se revela, por exemplo, na relação adulto e criança. O adulto, que pode ser tanto o locutor como o ouvinte, é representado pela mãe, pai, professora ou outra pessoa de referência. Na escola, nesse espaço social, imerso na cultura, insistentemente, essa relação pode acontecer, revelando a experiência de linguagem pelo diálogo. Para Nagai e Miotello, nessa perspectiva bakhtiniana, “a relação dialógica é uma relação (de sentido) que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal” (2010, p. 109). O sentido representa um conteúdo que é construído nas circunstâncias e pouco se repete, ao menos não ocorre da mesma forma.

Baseados nessas duas referências fundamentais, compreendemos a linguagem como uma prática histórica, social e cultural da humanidade, mediante a qual as crianças aprendem pelo diálogo a usar a palavra, mesmo antes de saber falar. Curiosas e investigativas, são capazes, desde pequenas, de conhecer aspectos de seu entorno e de se comunicar de variadas formas. Elas se expressam, construindo e buscando uma relação de comunicação com os adultos e com seus pares. Desde bebês, são inseridas em um mundo de palavras, aprendem a usar palavras para buscar o que desejam, descrever o que veem, o que ouvem e o que produz sentimentos e ações.

Portanto, essa experiência é compartilhada, pois o produto de interação entre dois sujeitos se trata de um ato de fala, mediado por um contexto maior. Nesse processo coletivo, o adulto e a criança, ao interagirem, constroem uma relação dialógica que contempla originalidade, pois, por detrás dos enunciados, há algo novo, da experiência vivida pelos interlocutores. Compreender esse processo significa posicionar-se teoricamente acerca das interações, constitutivas do desenvolvimento humano. Para Smolka e Nogueira (2002, p. 93),

a linguagem e o discurso têm sido, ao longo do século XX, considerados fundamentais na dinâmica das interações, na construção do conhecimento e no desenvolvimento psicológico.

Na escola de educação infantil, certamente os enunciados são ricos e ocorrem numa via de mão dupla, entre quem está iniciando a experiência com a linguagem, descobrindo como e quando usá-la, e com quem, com sutileza, vasto conhecimento e um horizonte social (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014) mais amplo, conduz e orienta para essa prática mais primordial. É um movimento contínuo, que implica condições de produção, que podem ser, ao mesmo tempo, dadas pelo contexto ou intencionadas pelo processo pedagógico.

Nesse curso, entre professoras e crianças nasce uma relação pedagógica. As adultas encontram na escola o seu lugar profissional, institucionalizado, são vistas e cobradas pela sociedade por seu ofício de ensinar. São sujeitos que carregam no seu dizer um conhecimento pedagógico. Professoras de crianças, sabem como aconchegar, como colocar limites e como desafiar-las a aprender mais, pelos ditos e pelos não ditos. A palavra que circula entre elas e as crianças tem cumplicidade, afetividade e, muitas vezes, um compromisso sério com o conhecimento. As crianças, por sua vez, são sujeitos com uma capacidade imensa de descobrir esse mundo social e cultural em que estão inseridas e, de modo espontâneo, constroem novas relações. Ao mesmo tempo, percebem no adulto a sua referência enquanto se constituem sujeitos pela própria linguagem. Precisam de confirmação, de desafios, de tempo para dizer e para pensar e de um espaço para isso.

A escola representa esse espaço, onde as crianças vivenciam as mais densas experiências, com o outro e com os saberes. Ela significa um lugar rico de aprendizagens, que é invadida pela vida das crianças e professores, pelas relações que vivem fora dela, pelas inquietações da comunidade e pela vontade de acertar por parte das professoras. Isso se torna um desafio constante com as crianças pequenas e, entendendo que a linguagem é constitutiva das relações, acordamos que as professoras assumem um lugar específico, construindo oportunidades e estratégias para que as crianças se sintam pertencidas a essa escola. E, assim sendo, ao compreenderem e viverem experiências com a própria linguagem, os adultos também são afetados e contribuem na ampliação do universo de linguagem das crianças.

O adulto, vivenciando suas experiências languageiras interativas, apresenta uma história diferente e mais longa, em comparação com a da criança, de confronto com a linguagem. É importante que se diga que esse sujeito não deixa de se encontrar em um permanente processo de constituição – na e pela língua (gem) – até o final da vida (DEL RÉ; PAULA; MENDONÇA, 2014, p. 17).

Vivenciando a linguagem, na escola, as crianças aprendem diversas formas de se comunicar e toda a comunicação exige um interlocutor, ou seja, dirige-se a alguém. É de

posse dessa relação que as crianças alargam seus recursos de linguagem, tanto na forma de expressão, como de compreensão.

Desafortunadamente, ainda que haja muitas redes de ensino e escolas que tomam, respeitosamente, a existência de uma proposta pedagógica para os pequenos, ainda, em outras, algumas crianças constroem sua linguagem, por exemplo, de forma menos interativa, para não dizer, de forma silenciada. A palavra pode não estar ausente, mas, nesses contextos, há um tempo que, ao invés de ser preenchido pela riqueza de falas e aprendizagens sobre a própria linguagem, mostra situações em que há pouca importância para os processos dialógicos e de interação.

Em face dessa problemática, a comunidade científica, na área da Educação, tem se mobilizado e produzido mais estudos, mais perguntas, mais objetos de investigação, consolidando ao longo das últimas décadas o campo da educação infantil como área de pesquisa. Nele nos situamos, levando conosco inquietações pedagógicas relativas às práticas de linguagem que dão sustentação ao desenvolvimento da criança e ao seu processo de socialização, construídas na interação com seus pares e com a professora.

2. A interação verbal pelo viés da participação guiada e da retomada da palavra

Como proposta metodológica, a pesquisa que subsidia o presente trabalho tem por base uma abordagem qualitativa e apresenta como ponto de partida a compreensão da investigação com crianças em uma perspectiva ética, como um processo de respeito à singularidade infantil e que enfatiza o estudo da linguagem *com* as crianças e não *das* crianças. Para Filho:

Ainda é muito nova entre os pesquisadores a “preocupação” de desenvolver metodologias de pesquisa que levem o adulto a escutar o ponto de vista das crianças, ou ainda que considerem as crianças como informantes e interlocutoras competentes para falarem de si mesmas durante a coleta de dados. (2011, p. 83).

Entendemos esse processo de pesquisa com crianças como um princípio que guia o olhar do pesquisador no curso de seu estudo. Ainda como princípio metodológico, ao vincularmos nossa pesquisa à teoria histórico-cultural, concebemos o método e o objeto como elementos que, ao longo da pesquisa, desenvolvem-se e se modificam mutuamente (VIGOTSKY, 1995). Com esse pressuposto, apoiamos-nos na pesquisa etnográfica educacional, que, segundo Esteban (2010), mostra a importância da compreensão dos

fenômenos, que se baseia na atribuição de significados pelos sujeitos e na interação entre eles e que permite maior conhecimento da complexidade de fenômenos educacionais. Para a autora,

A etnografia educacional constitui, por excelência, um dos métodos mais relevantes, na perspectiva das metodologias orientadas à compreensão, para abordar a análise das interações entre grupos sociais e culturais distintos que se encontram na área educacional e também sobre a organização social e cultural das escolas. (2010, p. 165).

Conforme a perspectiva metodológica assumida, a observação ocupou lugar privilegiado. Segundo André e Ludke (1986), para que se torne um o instrumento válido, precisa, antes de tudo, ser “controlada e sistemática”, o que exige do pesquisador um planejamento minucioso. E foi necessário preparar o olhar e, ao mesmo tempo, deixa-lo aberto às possibilidades que o campo pode trazer. Em nosso caso, a escolha da observação simples, do registro em fotografias através de filmagens de cenas cotidianas, pressupõe o desejo de compreender o conjunto de elementos que na escola permeia o desenvolvimento das crianças e de recompor a dinâmica pedagógica da educação infantil, especialmente no espaço da sala de aula. Destacamos a importância de compor um conjunto de elementos, pelo registro escrito em diário de campo, pela filmagem e fotografias de um dado momento que, combinados, trazem de diferentes fontes e marcas da interação verbal entre crianças e suas professoras, além de dispor o material de maneira coerente.

Esse material encontra-se exposto em forma de **episódios de interação** (SMOLKA, 2002). Tais episódios são compreendidos como textos de tipologia descritiva e conversacional, constituídos de excertos de transcrições das filmagens, de fotografias, de informações constantes no diário de campo e de comentários que objetivam trazer à cena elementos ausentes nessas fontes, mas necessários à reconstituição do momento em que a professora e as crianças instauram uma situação de interação que tem por objeto elementos da linguagem verbal. Os episódios de interação deflagram e encerram um tópico ou um tema e mostram regularidades, por esse conjunto de informações que reconstrói o sistema que está operando naquele momento, ou seja, nos momentos pedagógicos, nessa (re) construção de sentidos.

Para este trabalho, trouxemos para análise duas cenas de um episódio, em que professoras e crianças fazem convergir o esforço por compartilhar a palavra de modo que a fala de um é o apoio para que a fala do outro ocorra. Para analisá-las recorreremos a dois conceitos, retomada da palavra e participação guiada, a serem oportunamente explicitados.

Cena 1: **Emprestar a voz II (Maternal I - 26.05.2015 -16:58)**

Situação: No dia anterior, no momento da leitura, a professora, que estava afônica, pediu que alguém lhe “emprestasse a voz” para contar história, enquanto as crianças de dois a três anos de idade estavam sentadas no chão em um colchão, aguardando o início da atividade. Dizia que precisava de ajudante da voz, pois estava com dor de garganta. Várias crianças diziam querer ser seu ajudante e necessitavam de condução para entender como “funcionava” esse momento de história. Pelo entusiasmo das crianças, a professora repete a atividade e uma situação parecida ocorre quando a menina Anita pede para contar a história. Em outro canto da sala, mas na mesma organização, as crianças estão sentadas no chão, juntamente com a professora, bem aconchegadas, e aguardam para ouvir uma nova história: *Bruxa, Bruxa, venha à minha festa*, de Arden Druce (Editora Brinque Book). Anita, a menina que prontamente se candidatou para a leitura, é uma das crianças da turma que ainda não consegue articular bem as palavras; comunica-se, fala muito, mas muitas de suas expressões são incompreensíveis.

*A professora citou o nome dos colegas que haviam contado histórias no dia anterior. Anita reclamou de não ter contado ainda. A professora pergunta se ela quer fazê-lo. Em resposta afirmativa, Anita senta na cadeira, mostra a capa do livro *Bruxa, Bruxa*, de Arden Druce, e começa a contar a história. O momento foi de bastante interação. Enquanto Anita contou a história, seus colegas ficaram atentos e alguns deles interagiram através de falas, gestos de apontar no livro e expressões de surpresa, motivados, tanto pela leitura de Anita, quanto pelas perguntas da professora. Em alguns momentos, empolgados, falaram juntos os nomes dos personagens da história. A cada página, Anita contou o que podia ler das imagens. A professora fez algumas intervenções e auxiliou na troca de página, enquanto também nomeou algumas imagens, como bruxa, aranha, gato, papagaio e pirata (DIÁRIO DE CAMPO, MI - 26.05.2015).*

- (1) Professora: *Lembra que ontem a pró precisou da ajuda de vocês para contar a história? Que história é essa?*
- (2) Anita: *A buxa* [sentada no colo de sua professora vai pegando o livro].
- (3) Outras crianças: *o gato, olha o gato...*
- (4) Professora: *Então você tenta contar, senta lá na cadeirinha e conta para os colegas a história.*
(Roberto quer se manifestar)
- (5) Professora: *Roberto, primeiro a coleguinha, ontem você contou. Hoje você vai ouvir, tá?*
- (6) [Anita mostra a capa do livro].
- (7) Professora: *Iiiisso, ó, ela já tá mostrando a capa.* [Anita fazendo gestos e mostrando a capa]. (310) Professora: *Ó ela tá contando...* [Renan quer pegar o livro, mas Anita não deixa].
- (8) Professora: *Renan, deixa ela contar, seeentaaa.* Se dirigindo a ela: *Pode abrir / isso / vira a página...* (Roberto começa a falar).
- (9) Anita: *Livo esse* [apontando para a capa com os dedinhos].
- (9) Professora: *Pode abriir, iiiisso / vira a página, isso. Que que tem ali?*
- (11) Anita: (Inaudível).
- (12) Professora: *A menina?* [Anita gesticula bastante, mas sua fala ficou incompreensível].
(Só compreende-se fugiu).

- (13) Professora: *Viu, o quê? Fugiu?*
- (14) Anita: *Ahã, esse ati fu- giu...*
- (15) Professora: *Fugiu.*
- (16) Renan: *Cadá, cadá.*
(Professora faz sinal para professora auxiliar mostrando que Renan está conseguindo dizer uma palavra, pois até o momento só conseguia se manifestar por gestos).
- (17) Anita: *Esse livro aqui é (incompreensível).*
- (18) Professora: *Pode abrir a próxima página ... próxima cena. Opa, opa, a prô te ajuda, só um pouquinho que tá frouxo. (página do livro descolou). Então você aaabre, leia essa parte do seu jeeiiiito... (tom de fala calmo, esperando o tempo da criança).*
- (19) Anita: *Esse livro aqui é (inaudível)*
- (20) Professora: *Isso, leu, agora mostra pros coleguinhas que em / iiiisso. Todo mundo viu a cena?*
(Anita vira o livro, olha a página...)
- (21) Professora: *Proonto, agora mostra pros coleguinhas verem.*
- (22) Professora: *Iiisoo, todo mundo viu a cena? O que tem ali?*
- (23) (Anita se empolga e “chama” os outros para olhar, já te tem uma bruxa bem expressiva. Renan tenta falar e como sempre, com gestos, mostra a história, coloca a mão no queixo e no nariz da bruxa).
- (24) Professora: *O nariiz da bruuxa (colocando a mão no seu nariz). O que mais que tem ali?*
(Anita mostra a imagem empolgada. Outras crianças dizem o que enxergam)
- (25) Professora: *O que tem no ... ali, atrás no cabelo da Bruxa? A dona... mostra de novo, ó o que que é isso aqui?*
- (26) Anita: *Isso é a buxa...*
- (27) Professora: *É bruuxaa? [fazendo sinal de espanto]. E aqui do lado, o que que tem aqui?*
- (28) Saimon: *Baiata!*
- (29) Professora: *Barata, será que é barata? Olhem bem.*
- (30) Mano: *Alanha!*
- (31) Saimon: *Baiata!*
- (32) Professora: *Ahhhh. O Saimon conhece como barata.*
- (33) As crianças se empolgam: *Uiaaa, aiiii.*
- (34) Professora: *Agora passa a página, já leuuu, já mostrou, agora passa a página. Tá? [Anita passa a página]. Eu ajudo a passar. [enquanto isso mais uma criança se aninha ao colo da professora].*
- (35) Professora: *O que tem ali agora? Leia para os coleguinhas agora o que tu tá vendooo. Olhem (se dirigindo as outras crianças).*
- (36) Renan: *O gááá...*
- (37) Professora: *Agora ela virou a página e tá mostrando pra vocês ali.*
- (38) Anita: *Quem esse? Queee tá ali? (mostrando o livro do mesmo modo que faz a professora, pois faz isso dirigindo-se aos colegas).*
- (39) Professora: *O que que é esse?*
- (40) Anita: *O gatooo.*
- (41) Várias crianças respondem ao mesmo tempo com falas simultâneas: *gato, iaiá, conta...*
- (42) Professora: *Ahhnnn [fazendo expressão facial de medo]. E esse gato tá querido ou tá brabo?*
- (43) Falas simultâneas... *tá babo, etc.*
- (44) Anita: *..... com a mamãe....*
- (45) Professora: *Quê? Repete faz favor pra prô entender.*
- (46) Anita: *.(incompreensível)*
- (47) Professora: *Que que tem aí?*

- (48) Anita: *Dete...*
- (49) Professora: *Tem deeeente, gente, o gato!*
- [...]
- (50) Professora: *Vamos passar para próxima página? Aquiii* [virando a página para a Anita].
Esse aqui, o que que é esse? Que cena é essa? (Tem um pirata com um papagaio)
- (51) Anita fala muito, bem empolgada, mas quase tudo incompreensível.
- (52) Professora: *O quê? Bom diaaa? Eu entendi bom dia?*
- (53) Anita mostrando: *Esse paiaio...*
- (54) Professora: *O papagaio?*
- (55) Anita: incompreensível.
- (56) Professora: *Voou o papagaio?*
- (57) Anita: *Ele vua...*
- (58) Professora: *O papagaio voooa. Olha sóóó, gente.*
- (59) Professora: *Agora mostra pros coleguinhas que tem gente que não tá vendo.*
- (60) Anita continua contando. Renan está disperso.
- (61) Mano: *Eu tô vendo.*
- (62) Professora: *O piraaata.* (mostrando a imagem com o dedo).
- (63) Renan mostra os dentes do pirata [com gestos].
- (64) Professora: *O dente do pirata. Acho que esse pirata não escovava os dentes.*
- (65) Anita: *Tetete, fim.*
- (66) Professora: *E fim?*
- (67) Anita: *Fim.*
- (68) Professora: *Encerrou a história... fim.* (Professora fala para as crianças e também olha para a professora auxiliar confirmando o encerramento dado pela criança à história).

Cena 2: **Quero mais café (Maternal I – F7 – 29.05.2015 - 00:30)**

Situação: Uma menina faz a ponte entre seu colega e a professora para que ele seja entendido. Isso ocorre na mesa-roda, que é palco de muitos diálogos, quando estão tomando seu lanche durante as tardes. Um dos meninos, que não sabe expressar a palavra convencionalmente, termina seu café e pede ajuda para a colega para pedir mais para a professora. A menina tenta fazer a fala que a adulta faria, a professora, por sua vez, vai transferindo a responsabilidade de falar ao menino, que precisa aprender a se expressar, agora com ajuda e depois por si mesmo. Ao mesmo tempo em que motiva a menina a fazer o intermédio, a professora ajuda na intervenção de Helena junto a Diego.

O primeiro momento de observação foi permeado pela ajuda. Um dos meninos não consegue dizer para a professora que quer mais café na hora do lanche. Imediatamente Helena, sua colega, chama a professora e começa um diálogo entre ela, a professora e Rodrigo, sobre como pedir mais lanche, fazendo também o papel da professora. É um momento em que a criança usa as ferramentas que possui e é ajudada pelo outro que sabe mais e que pede ajuda para o adulto que, nesse caso, estrutura outro tipo de intervenção para que tenham maiores possibilidades de ampliar seu dizer. (DIÁRIO DE CAMPO, MI, 29.05.2015).

- (1) Diego: *[Dá o copo para a colega Helena e diz]: Nais, nais.*
- (2) Helena: *Ô pró,*
- (3) Professora: *Oi amor.*
- (4) Helena: *Ele qué mais.*
- (5) Professora: *Ele quem? Quem é ele?*

- (6) Helena: *Ele, o Diego*
- (7) Professora: *Diga o nome do colega. Ele quem?*
- (8) Helena: *O Diego qué mais.*
- (9) Professora: *E será que ele não pode pedir mais? Tu tá ajudando ele né? Tá, agora tu pode deixar, tu pode ajudar ele, incentivando ele a ele pedir, dizendo “Diego. ... (inaudível)”.* Então devolve pra ele (o copo). *Vamos fazer o teste? Agora você diz pra ele: “Pede Diego para a pró.”*
- (10) Inicialmente Helena não se manifesta. Logo, no canto da mesa, a professora, Helena e Diego conversam.
- (11) (Helena “ensina” Diego a dizer).
- (12) Diego: *ô pô! Falá.*
- (13) Professora: *Oi Diego, o que que você quer?*
- (14) Diego: *Que mais (incompreensível)*
- (15) Professora: *Quer mais o quê?*
- (16) Diego: *Nais. Qué nais.*
- (17) (Helena está bem junto a ele, falando da mesma forma da professora).
- (18) Professora: *O que que tem aqui dentro?*
- (19) Diego: *Gai nais.*
- (20) Professora: *O quêêê?*
- (21) Helena: *Ele qué mais, ele qué mais cafééé.*

Destacam-se nas cenas 1 e 2 as atitudes que as crianças tomam ao replicar ações da professora com o próprio grupo. Ao ocupar espaços de fala, ao contar uma história e ao pedir café, a palavra busca outras palavras e, na voz dos interlocutores, se constituem momentos de práticas discursivas que enfatizam o princípio dialógico.

A atividade da cena 1 surgiu como resposta a uma ausência da voz e, como experiência inicial das crianças, foi muito expressiva. A professora ensina e relembra o modo como conta a história, colocando-se no lugar de sujeito-referência, com identidade pedagógica. Há uma ação que se repete e que pela reincidência permite à criança tomar a iniciativa de assumir o lugar da professora, mesmo que dela necessite orientação. Trocam-se os papéis: a criança tenta recompor a história, a professora (não de forma neutra) e seus pares escutam. Sobre esse lugar que a criança assume poderíamos dizer que ele instaura uma responsabilidade compartilhada pela professora com a criança, elemento sobre o qual também a próxima cena nos convoca a pensar.

Já na cena 2, turnos de fala evidenciam uma forma de recuperação da palavra do outro que estamos designando por **retomada da palavra** (turnos 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20).

O estudo de Mendonça et al (2014, p. 91) desenvolve esse conceito para tratar da relação entre criança e seus pais, concebendo-o como o reflexo da fala dos pais nos enunciados das crianças. Pela perspectiva bakhtiniana, parte do conceito de discurso citado e

mostra que, como parte da interação verbal, em tais retomadas, os sujeitos “ora se confundem com o outro, ora se distanciam, tomando-o em sua alteridade”.

Borges e Salomão (2002, p. 331) mencionam o conceito bakhtiniano de feedback de repetição para referirem-se à retomada da fala da criança que oportuniza “reinterpretar seu comportamento da fala anteriormente proferida”. É condição, para que se efetive esse processo, a possibilidade de manter as crianças em interação nas diversas formas de expressão verbal, o que lhes favorece o olhar do adulto e sua intervenção para modificar e enriquecer seus enunciados.

Entendemos que, em ambas as perspectivas, a retomada da palavra não é vista como simples repetição e traz em seu bojo várias especificidades de acordo com os objetos e os referenciais nos quais se centram os estudos. De nossa parte, nos atrelamos aos estudos de Mendonça et al (2014) e assumimos o conceito de retomada da palavra como desdobramento das análises sobre a citação da palavra de outrem e do fenômeno de reação da palavra à palavra produzidas pelo Círculo de Bakhtin. Para Bakhtin/Volochínov (2014, p. 150), “o discurso citado é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação”.

As crianças que acompanharam Anita fazendo a narrativa também retornam suas palavras, afetadas pela palavra da menina que narra a história. Nos turnos de fala da cena 2, percebemos que a professora Thaila explica como fazer quando retoma a palavra: ajuda a centrar o grupo, pergunta sobre o nome dos personagens, mas, também ajuda a virar a página do livro, admira-se junto com as crianças quando aparece uma barata, faz caretas, mostra com gestos algumas cenas. E, assim, vive-se um momento de interação intenso entre essa adulta, a protagonista e os outros atores que afeta a todos. Especialmente juntos, experimentam esse momento da colega, que assume essa responsabilidade de conduzir a narrativa, e empolgados estabelecem novas relações com o conhecimento: as crianças estabelecem esse vínculo com os saberes que a história pode lhes proporcionar e a professora, amplia e qualifica seu modo de dizer, criando melhores condições para que as crianças aprendam a linguagem. Esse processo convoca a adulta a se colocar no lugar da criança e a entender o que ela entende, para assim, do seu lugar, orientá-la e ajudar a turma a compreender os enunciados. Em se tratando de uma retomada reformulada, acolhemos as palavras de Smolka:

Ao olharmos para o movimento interlocutivo percebemos que a clareza e a possibilidade de compreensão não estão na “qualidade” do enunciado, no modo como se usa a linguagem como “instrumento”, nas relações que se estabelecem entre os interlocutores. O enunciado não pode ser encarado como veículo por meio do qual se transmitem mensagens, mas como algo que acontece na dinâmica de sua

elaboração. A possibilidade de compreensão de um enunciado não está, portanto, na língua em si e em sua correção, mas no movimento de produção/construção conjunta dos interlocutores em interação. O funcionamento do discurso não é apenas e integralmente linguístico e não pode defini-lo senão em referência ao “posicionamento” dos protagonistas e objetos do/no discurso (1995, p. 18).

Outro elemento da interação verbal que se faz presente nas cenas apresentadas diz respeito à participação guiada. Os momentos de participação guiada são compreendidos como “processos e sistemas de envolvimentos entre pessoas à medida que elas se comunicam e coordenam os esforços ao participar de atividades de cunho cultural” (ROGOFF, 1998, p. 125). Isso implica, segundo a autora, na interação lado-a-lado nas combinações de atividades com pessoas em cooperação. Não seria possível, por exemplo, ocorrer a participação guiada em contextos que negam a expressão e o envolvimento entre as crianças e professoras na escola. Entendemos que as duas cenas de emprestar a voz para contar a história e a cena do café representam a linguagem em movimento e colocam os sujeitos em situação de coordenação mútua das ações.

Mendez e Lacasa (1995), com base no conceito de participação guiada de Rogoff, tratam desse apoio que os adultos proporcionam às crianças em situações formais de ensino ou na vida cotidiana, em diferentes culturas, inclusive na relação dos cuidadores com as crianças. Os adultos organizam atividades para facilitar a interação da criança com o seu contexto sociocultural. Como principais características destacam-se: o estabelecimento de pontes pelo adulto entre o que a criança sabe e o conhecimento novo, a compreensão mútua, a estruturação que o adulto faz nas situações e a transferência de responsabilidade (MENDEZ; LACASA, 1995, p. 359-361).

Estamos compreendendo a **participação guiada** como uma estratégia da interação verbal em que crianças e adultos compartilham de um mesmo objetivo, por exemplo, conhecer a história *Bruxa, Bruxa* pelas palavras da Anita ou ajudar o Diego a pedir café. Nessas situações, o adulto tem um lugar importante: ele orienta, descentraliza ações, compartilhando com as crianças papéis que podem ser delas. Rogoff trabalha também com o conceito da **participação orientada**. A “orientação” designada por participação guiada tem a ver com a direção oferecida por valores culturais e sociais e também por parceiros sociais (ROGOFF, 1998, p. 126). Assim, para a autora, esse tipo de participação é visto como a coordenação mútua e de comunicação entre parceiros em determinadas atividades culturais que são compartilhadas e proporcionam a participação das crianças com diferentes papéis, como mencionado. Tendo em vista a importância de diferentes formas de envolvimento ativo das crianças, “a participação orientada proporciona uma perspectiva para nos ajudar a tratar

das *várias formas* nas quais as crianças aprendem, à medida que participam e são orientadas pelos valores e pelas práticas de suas comunidades culturais” (ROGOFF, 2005, p. 232). A participação orientada é percebida em todos os lugares em que os adultos, em suas relações com as crianças, oferecem estímulos para que elas participem das interações através de conversas e elogios. (2005, p. 251).

Nas escolas, em situações de aprendizagem, podemos entender que ocorrem transferências de responsabilidades, já que as crianças são desafiadas à participação ativa na apropriação do conhecimento. Portanto, ocorre um processo de envolvimento em que os sujeitos assumem papéis que podem variar e lhes são imputadas responsabilidades. Isso significa que as crianças cumprem funções centrais junto aos seus pares ou a pessoas mais velhas. É importante, também, que esses parceiros tenham uma mútua compreensão do que estão a fazer, porque isso lhes proporciona maior entendimento e aprendizagem na própria ação. Muitas vezes, isso se evidencia pela linguagem, através de enunciados produzidos entre esses parceiros. Segundo Rogoff, as palavras dão às crianças sentidos e distinções importantes em suas comunidades. No processo de socialização, por exemplo, as crianças pequenas contribuem através de suas falas por iniciativa própria, mas são assistidas por outras pessoas que as auxiliam, apoiando sua compreensão crescente (2005, p. 234-235).

Quando Rogoff (2005) diz que a participação guiada é um processo interpessoal em que as pessoas regulam seus papéis e o dos outros, nos desafiamos a olhar para as crianças e voltamos a lembrar que elas formam grupos significativos nas escolas, sob a responsabilidade, geralmente, de uma professora. Nesse grupo, todas as crianças estão envolvidas no processo, não somente professora Thalma e a menina Helena, pois o grupo todo é responsável e busca um objetivo comum.

Participação requer compromisso em certo aspecto do significado dos esforços conjuntos, mas não necessariamente em ação simétrica ou mesmo em conjunto. Uma pessoa que esteja observando ativamente, e seguindo as decisões feitas pelos outros, está participando mesmo que ela ou ele, venha a contribuir, ou não diretamente com as decisões à medida que essas são tomadas (ROGOFF, 1998, p. 130).

Considerações finais

Com este trabalho, buscamos mostrar que, na educação das crianças, nas escolas, as palavras constituem esse processo e as estratégias que afetam e potencializam o desenvolvimento da linguagem, são constituídas na interação entre crianças e professoras. A

interação verbal, fundada pelas categorias que nos acompanharam nessas reflexões, permitiu que pudéssemos enxergar a linguagem verbal em movimento na constituição dos sujeitos e na aprendizagem da própria linguagem. Ainda temos muito a investigar ao encontrarmos questões presentes no cotidiano, as quais instigam esses sujeitos, crianças e adultos, a problematizarem e sistematizarem seus saberes, compreendendo que, pelas ações humanas de linguagem, aprendem a própria linguagem.

Isso se justifica pelo compromisso pedagógico que assumimos com a área de educação infantil, considerando as demandas atuais no que se refere às pesquisas e à formação de professores frente as mudanças apresentadas no cenário atual. Reiteramos a importância de compreendermos a educação infantil como um tempo e um espaço de constituição dos sujeitos pelas intensas experiências vividas no mundo infantil, acompanhadas e orientadas pelos adultos. Ao mesmo tempo reiteramos a relevância de desenvolvermos pesquisas que tomem como referência o processo de ensino e aprendizagem das crianças pequenas e a necessidade de construir referenciais sólidos para que possamos fornecer elementos para a produção de um currículo cada vez mais coerente e contribuir com os conhecimentos necessários ao professor dessa faixa etária.

Referências

ANDRÉ, Marli; LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV, V. M). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed.. São Paulo: Editora HUCITEC, 2014.

BRUNER, Jerome; WATSON, R (col.) **El habla del niño: cognição e desarrollo humano**. Barcelona: Paidós, 1983.

DEL RÉ, Alessandra; PAULA, Luciane de; MENDONÇA, Célia Marina. **A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano**. São Paulo: Contexto, 2014.

ESTEBAN, María Paz Sandin. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FILHO Altino José Martins. **Crianças e adultos na creche: marcas de uma relação**. 2005. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. 2005.

MENDONÇA, Marina Célia. et al. **A retomada da palavra da criança pelos pais**. In: DEL RÉ, Alessandra; PAULA, Luciane de; MENDONÇA, Célia Marina. **A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano**. São Paulo: Contexto, 2014.

MENDEZ, Laura; LACASA Pilar. Aprender y enseñar en situaciones cotidianas observando la interacción de Teresa con los adultos. In: BERROCAL, Pablo Fernandez; ZABAL, M^a Angeles Melero (comps). **La interacción social en contextos educativos**. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, S.A., 1995.

NAGAI, Eduardo Eidi; MIOTELLO, Valdemir (orgs.). Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe). **Palavras e contrapalavras: conversando sobre os trabalhos de Bakhtin**. Cadernos de Estudos II. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

ROGOFF, Bárbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. Observando atividade sociocultural em três planos: apropriação participatória, participação guiada e aprendizado. In: WERTSCH, James V.; DEL RIO, Pablo; ALVARES, Amélia. (orgs.) **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SMOLKA, Ana Luiza; NOGUEIRA, Ana Lucia Horta. O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter) regulação. In: OLIVEIRA, Marta Kohl; REGO, Teresa Cristina; SOUSA, Denise Trento. **Psicologia, Educação e temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna: 2002.

_____. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. **Temas em Psicologia**, Campinas, nº 2, 1995.

VYGOTSKI. Lev. S. **Obras escogidas**. v. III. Madrid: Visor, 1995.