

AS RODINHAS NA CRECHE: UMA PERSPECTIVA DE INVESTIGAÇÃO DO MOVIMENTO DISCURSIVO DAS CRIANÇAS DE 4 E 5 ANOS

BRITO, Ângela Coelho de – UFF

GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos / n.07

Agência Financiadora: Não contou com financiamento

Introdução

O presente artigo traz parte dos resultados de uma pesquisa concluída realizada numa creche universitária. O objetivo do estudo foi caracterizar as ações realizadas com a linguagem por crianças de quatro e cinco anos pela professora e pelas bolsistas que atuam na creche. Foram analisadas dez rodinhas, para fins deste artigo, apresentaremos inicialmente a construção teórico-metodológica que respalda o nosso estudo. Os resultados do estudo mostraram-se relevantes para a compreensão do papel das rodinhas no cotidiano educativo, bem como para a compreensão de como este espaço pedagógico se organiza. Na perspectiva de compreender o movimento discursivo das crianças finalizamos com a análise de uma rodinha com base na apresentação de um episódio da mesma e breve apresentação das ações com a linguagem .

Dialogando com a teoria

Na perspectiva necessária de dialogar com os estudos da linguagem, convido à roda da nossa conversa alguns autores que vêm nos ajudando a pensar as interações discursivas das crianças de quatro e cinco e da professora nas rodinhas. Para percorrer este caminho, fundamento-me em aspectos do trabalho de Vygotsky (1994; 1996) e de Bakhtin (2000; 2002), na perspectiva de discutir as interações sociais, priorizando as interações discursivas. Ambos autores atribuem ao social papel relevante e fundamental na constituição do sujeito e da linguagem.

Em Vygotsky (1996), a construção da linguagem se dá no social e é apropriada pelo sujeito através das interações, constituindo-se estas enquanto espaço privilegiado de trocas. O autor afirma que, desde as primeiras interações do bebê, a linguagem já é concebida enquanto social, ou seja, os primeiros balbucios já buscam o outro para trocas, e expressam desejos, incômodos, satisfação etc. O autor diz ainda que a linguagem é permeada pela emoção (afetivo-volitiva) e reconhecida enquanto linguagem social, ou seja, mesmo de forma rudimentar, a criança já convida o outro à interação e já manifesta sentimentos.

Para o autor (1996), o pensamento está intimamente vinculado à linguagem, desenvolve-se a partir de instrumentos lingüísticos e pela experiência sócio-cultural da criança “à medida que o pensamento se torna mais diferenciado, a criança perde a capacidade de expressá-lo em uma única palavra, passando a formar um todo composto”. (Vygotsky, 1996: 109)

O exercício e o domínio da linguagem vão possibilitando à criança compreender os códigos sociais, ou seja, ela vai ganhando elementos de representação dos eventos culturais nos quais está inserida, dentro de um contexto interativo específico, de forma que as interações infantis são influenciadas pelas interações com os parceiros – adultos e crianças na relação com os códigos da cultura.

A concepção de linguagem de Bakhtin indica que a linguagem é condição fundante do processo de conhecimento do mundo e, ainda, que a constituição dos sujeitos se dá nas interações sociais, em que sujeito e linguagem constituem-se mutuamente Bakhtin (2002) traz uma diferenciação entre significado e sentido no discurso afirmando que o significado tem um caráter mais estável e está ligado ao conceito. O sentido é fortemente marcado pela situação de enunciação, isto é, pelas condições de produção do discurso, em que as palavras são apropriadas e produzidas. Para Bakhtin, a forma como a palavra é entendida está intimamente ligada à maneira como cada um a compreende, está ligada às histórias de vida, aos modos como as palavras foram e são utilizadas no passado e no presente.

O autor marca fortemente, ao longo de seu trabalho, que o signo é social e ideológico. Para o autor, o signo se constitui na trama social na e pela ideologia, isto é, o signo se constitui como tal, na impregnação de valores que vai recebendo dos falantes da língua. O signo, por seu caráter sócio-ideológico, encontra-se em constante mudança, operando nas transformações da sociedade e das ideologias. O signo se transforma e, como consequência, transforma a linguagem.

De acordo com Bakhtin, cada signo é específico de algum campo da criação ideológica sendo que a palavra é privilegiada na vida cotidiana como material semiótico da vida interior, da consciência, do discurso interior, de forma que a palavra atua tanto interna quanto externamente, ou seja, internamente ela serve à formação da consciência num movimento intrasubjetivo, e externamente ela serve às interações sociais, à intersubjetividade.

Bakhtin, ao considerar a palavra enquanto fenômeno ideológico por excelência (Bakhtin, 2002), afirma que é através dela que as diferenças e valores sociais se apresentam, nela expõem-se as contradições. Enquanto o signo permanece inseparável de uma função ideológica, já a palavra é o seu inverso, tem um caráter neutro, e “pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa”. (Bakhtin, 2002: 37)

Diante desta perspectiva, o signo verbal não só é parte da realidade, mas também reflete e refrata outras realidades, assim, pode manter uma realidade ou transformá-la, atuando no campo dos valores sociais, ou seja, a palavra serve a valores ideológicos de maneira que uma palavra não é só uma palavra, mas sim a expressão de algo verdadeiro, falso, correto, bom, ruim. (Bakhtin, 2002:32)

Bakhtin entende que “a palavra é arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios” (Bakhtin, 2002:14) presentes na sociedade. E prossegue dizendo que na palavra, na comunicação verbal, estão presentes além dos conflitos, as relações de dominação, de adaptação ou resistência à hierarquia, transgressão ou submissão ao poder. Diante disto, podemos afirmar que quando a criança dialoga com o outro, apresentando e defendendo as suas idéias, ela entra na “luta das palavras”, ela se coloca, insiste, fala, grita, pede, enfim, utiliza-se de recursos expressivos, dos signos, para expor suas idéias, discordâncias, desejos e pedidos.

Um ponto apresentado por Bakhtin que nos leva a pensar sobre as relações interativas é quando afirma que o enunciado já contém o germe da resposta. Assim, quando alguém fala já é capaz de prenunciar, indicar, dar pistas, da resposta esperada na direção do seu enunciado. A pergunta ou afirmação que é enunciada pelo locutor “incita”, “provoca” o interlocutor a direcionar-se ao locutor. Há sempre uma intenção na produção de enunciados e esta intenção relaciona-se a uma direção, a uma determinada interpretação.

O autor discute a alternância dos sujeitos falantes, de forma que o lugar de locutor e de interlocutor vai sendo intercalado, possibilitando que a enunciação se estabeleça uma vez que a palavra é concedida ora a um ora a outro (Bakhtin, 2000: 298). Esta alternância entre os sujeitos se dá em função do “acabamento” do enunciado, e o autor afirma: “é necessário o acabamento para tornar possível uma reação ao

enunciado” (Bakhtin, 2000: 299), assim, a reação ao enunciado apresenta-se como a possibilidade da contrapalavra.

Bakhtin (2002) discute o conceito de auditório social, afirmando que todo locutor tem em mente um auditório social, ou seja, aquele que fala (o locutor) tem em mente aquele que o escuta (o interlocutor) e quando pensamos na criança, ela também tem em mente o seu auditório social.

Bakhtin (2002) faz um estudo sobre a entonação em que traz à discussão o valor do acento apreciativo, afirmando que é ele que dá o tom daquilo que é dito. Uma mesma oração pode ser entendida de diversas formas, pode ter diversos sentidos e o acento apreciativo torna-se responsável pela “*nuance*” que atribui à palavra um determinado sentido. “Sem acento apreciativo, não há palavra” (Bakhtin, 2002: 132) e ainda, a entonação contém a significação, e varia de acordo com a situação social e as circunstâncias.

Pensando a perspectiva da compreensão daquilo que é exposto pelo enunciador, em Bakhtin (2002: 132) “compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra”. Assim, é na relação dialética que ocorre a interação das pessoas por meio das palavras, tanto das minhas quanto das do outro, de forma que as palavras do outro se tornam as minhas palavras e aos poucos vou me esquecendo quem as disse, apropriando-me delas, fazendo coro às múltiplas vozes ou discordando do que fora dito.

Bakhtin vai dizer que na relação locutor-interlocutor o que importa não são as palavras ditas pelo interlocutor ou pelo locutor, mas a interação que se trava entre os dois, ali é que as palavras confrontam-se, ali as palavras estabelecem-se na arena, no lugar das lutas sociais, de forma que o centro deste acontecimento não está em quem fala nem em quem escuta, mas na relação entre ambos, na enunciação dialógica.

É na vida cotidiana que a criança apropria-se das palavras do outro; daqueles que a cercam, fazendo das palavras dos outros as suas palavras, tornando as palavras alheias, palavras próprias, apropriando-se assim dos signos e valores da sua cultura. Apropria-se assim dos diversos matizes das palavras, dos enunciados, inserindo-se na cultura. Segundo Bakhtin, cada enunciado é único e concreto. Mesmo que um enunciado contenha as mesmas palavras de outro, na mesma seqüência, cada vez que é produzido recebe um tom apreciativo, um valor. Perguntamo-nos, então, até que ponto crianças de quatro e cinco anos de vida já se apropriaram de tantas sutilezas, de tantas

possibilidades de sentido, de uma linguagem marcada por tanta complexidade? O autor traz à discussão a heterogeneidade dos gêneros do discurso em que afirma que cada esfera da vida social detém uma variedade de gêneros do discurso, uma vez que cada grupo produz seus tipos estáveis de enunciados (Bakhtin, 2000).

Com base no exposto, vemos a relevância de compreender o processo de apropriação da linguagem oral e dos sentidos pelas crianças. Considerar tal processo na perspectiva sócio-histórica, e principalmente na perspectiva enunciativa de Bakhtin, constitui-se num desafio e numa necessidade, de forma que precisamos cada vez mais compreender os caminhos que as crianças trilham, e de que modo trilham, para que possamos estar permanentemente discutindo a prática pedagógica na Educação Infantil, e descobrindo novas formas de ação e intervenção.

O objetivo principal deste trabalho, como já apresentado, é estudar a fala das crianças, professora e bolsistas na Creche, mais especificamente no momento da rodinha. Na perspectiva de investigar os movimentos discursivos que são realizados nas rodinhas na creche, vamos analisar as principais ações realizadas com a linguagem por crianças de quatro e cinco anos. Estaremos atentando para a forma como as crianças atuam com a linguagem e como a linguagem atua nas relações criança-criança e criança-adulto. Nosso intuito é analisar os sentidos que vão sendo criados nas interações discursivas para evidenciar as ações verbais mais típicas das crianças desta faixa etária. Entendemos o espaço de Educação Infantil como espaço privilegiado para realizar este tipo de investigação, especialmente esta creche universitária pelas características de sua proposta pedagógica em que o trabalho com a oralidade tem um papel de destaque. Consideramos que os resultados deste estudo poderão contribuir para o trabalho pedagógico que se realiza em creches e pré-escolas, no sentido de repensar o lugar que é dado e que deve ser dado à fala das crianças.

As ações com a linguagem constituem o movimento da linguagem, ao mesmo tempo em que se constituem nele e estão intimamente ligadas aos sistemas de referências do mundo que vamos organizando e ampliando ao longo da vida, ou seja, às redes de conhecimentos sócio-culturalmente organizadas. Os sistemas de referências possibilitam que aqueles que conversam possam se entender e se desentender buscando trocas e refazendo continuamente seus saberes. Como discute Geraldi (2003):

“Se, por um lado, é no interior desses sistemas de referências que os recursos expressivos se tornam significativos, por outro lado, no embate das relações interlocutivas, a construção dos modos de ver o mundo não é sempre harmônica. Ainda que os interlocutores possam compartilhar algumas de suas crenças, sempre se está reorganizando, pelos discursos, as representações que fazem dos objetos, de suas relações e das relações dos homens com o mundo e entre si” (Geraldi, 2003: 27)

As ações com a linguagem se dão a partir dos objetivos que se pretende nos espaços enunciativos que acontecem na relação dialética de maneira que incidem sobre o outro, são responsáveis por representar e apresentar a realidade, interferem sobre o julgamento das pessoas, nas crenças, opiniões, incidem sobre a motivação do sujeito para agir. Segundo o mesmo autor:

“alterar tais motivações demanda construir, pelo discurso para o interlocutor, novas motivações que alterem as anteriores ou as reforcem, já que a adesão dos sujeitos a suas crenças e a suas representações do mundo é sempre de intensidade variável” (Geraldi, 2003: 28)

Nas ações com a linguagem, através dos processos interlocutivos, os sujeitos vão sendo modificados pelos novos saberes com os quais interagem e se apropriam e vão construindo novos sistemas de referências, novas crenças, transformando sua forma de agir. Assim, sujeito e linguagem vão sendo transformados. Como diz Geraldi (2003):

“Dado que a fala se realiza entre os homens, as ações que com ela praticamos incidem sempre sobre o outro, pois através dela representamos, e apresentamos a nossos interlocutores uma certa construção da realidade, para com isso interferirmos sobre seus julgamentos, opiniões, preferências”. (Geraldi, 2003, p. 28)

Com base no trabalho de Geraldi acima referido, caracterizamos de modo mais específico a utilização da linguagem pelas crianças, procurando distinguir as diferentes ações que realizam com a linguagem.

Desta forma, o trabalho citado de Geraldi tem um papel bastante relevante para o nosso estudo. O autor teve como objetivo aprofundar a concepção de linguagem, compreender a crise do ensino da língua portuguesa e para isso, correlacionando a construção do objeto da ciência com a construção dos conteúdos de ensino para tematizar a prática da produção de textos, leitura e reflexão sobre a linguagem. E, para isso, nos capítulos iniciais discute com base principalmente em Franchi e Bakhtin, uma

concepção de linguagem e todos os fatores e questões sociais e culturais nela envolvidos.

Na parte final do estudo, o autor faz uma proposta aberta de categorizações de operações discursivas realizadas no uso da linguagem (Geraldi, 2003, p. 196). A proposta do autor foi fundamental para o delineamento da presente pesquisa. O autor, entretanto, organiza as operações discursivas com base em critérios de ordem sintático-discursiva. No caso do presente estudo, as ações serão caracterizadas pelo sentido que expressam nas situações das rodinhas de conversa, já que visamos caracterizar, como já foi dito, as ações que as crianças são capazes de realizar com a linguagem. Isto é, buscamos evidenciar os sentidos que as crianças são capazes de expressar.

Apresentando o encaminhamento metodológico

Buscar compreender as ações com a linguagem que as crianças de quatro e cinco anos realizam na Creche constitui-se enquanto objetivo de uma investigação referenciada na pesquisa qualitativa. A prática da pesquisa qualitativa em Educação implica o desafio de tentar captar a realidade dinâmica e complexa do objeto de estudo (Lüdke & André, 1986).

Nesta perspectiva, utilizamos a análise microgenética como uma forma minuciosa de investigação das ações com a linguagem. A análise microgenética constitui-se enquanto uma abordagem metodológica referenciada na abordagem histórico-cultural e semiótica dos processos humanos.

De acordo com Góes (2000)

“essa análise não é micro porque se refere à curta duração dos eventos, mas sim por ser orientada para minúcias indiciais – daí resulta a necessidade de recortes num tempo que tende a ser restrito. É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura. É genética, como sociogenética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais” (Góes, 2000, p. 15)

As videograções foram realizadas captando a situação natural das rodinhas de conversa, de crianças de quatro e cinco anos. Nenhuma solicitação foi feita à professora

para que qualquer mudança se desse. Foi solicitado à professora que as crianças fossem avisadas de que seria realizada uma pesquisa e que elas seriam filmadas de forma que a pesquisadora fosse apresentada. A observação e filmagem das rodinhas nos permitiu chegar

“(…) mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha em loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (Ludke & André 1986, p. 26)

Na perspectiva de olhar e analisar cuidadosamente os dados, a análise microgenética apresentou grande relevância neste estudo, uma vez que buscamos investigar os processos interativo-enunciativos que ocorrem nas rodinhas, a saber as ações que as crianças realizam com a linguagem.

O material da pesquisa constitui-se da transcrição das videograções das rodinhas e de registro de observações da pesquisadora além de uma entrevista semi-estruturada com a professora.

O trabalho de pesquisa em Ciências Humanas traz em seu âmago uma série de enfrentamentos para o pesquisador, uma vez que aquele a quem ele pesquisa é um igual. É o humano pesquisando o humano. Ajustando ainda mais o foco, temos mais uma variável neste caminho: a pesquisa com crianças. Esta perspectiva implica aprender a ouvir as crianças e a considerar o que elas dizem, valorizando-as enquanto sujeitos produtores de linguagem, história e cultura. Assim, a definição deste caminho exige que o pesquisador tenha um olhar cuidadoso na perspectiva de delimitar o objetivo e “*objeto*” (os sujeitos) de seu estudo.

O pesquisador vai lançar um olhar sobre o pesquisado considerando que esse olhar não expressa a totalidade de quem é o outro. O olhar do pesquisador e o trabalho de pesquisa representam um momento, um espectro da realidade.

No olhar do pesquisador existe um limite de visão. Assim como não posso ver a mim mesmo completamente, o pesquisador não tem a visão total do pesquisado; o pesquisador não tem a onipotência e o alcance de contemplar, abarcar o pesquisado em toda a sua dimensão.

Todo olhar traz em sua natureza o limite do foco, do espectro que se coloca na antítese da totalidade. Este trabalho busca entender a criança enquanto um outro a ser

conhecido e que deve ser compreendido em sua alteridade, em sua diferença, em seu lugar de estrangeiro. (Amorim, 2001)

Porém, realizar a coleta de dados se constituía enquanto uma nova experiência a ser vivida, de forma diferenciada das demais inserções da pesquisadora naquela instituição¹. Ali se instaurava a “*observação do familiar*”², de maneira que a observação das rodinhas, na sala, embora fosse algo conhecido, tornava-se objeto de estudo desta pesquisa transformando-se num acontecimento a ser investigado, e estranhado. Segundo Gilberto Velho (2004: 123), mesmo no familiar há algo que ainda não fora devidamente explorado, e deve ser estranhado para então ser conhecido.

É então, nesta direção, que este trabalho investiga as ações que são realizadas com a linguagem durante as rodinhas, momento em que são privilegiadas as conversas coletivas e os combinados em que o adulto atua como mediador.

Contexto e sujeitos

A Creche universitária foi escolhida para este estudo, por ser um espaço preocupado com o crescimento e desenvolvimento da criança considerando a relevância da linguagem neste processo, conforme o documento Proposta Pedagógica da Creche.

O espaço de Educação Infantil constitui-se enquanto um contexto específico marcado pela produção do conhecimento, pelo encontro das crianças em situação educativa apresentando singularidades. Nesta perspectiva, o discurso produzido pelas crianças em espaços educativos é diferenciado dos discursos proferidos em outros espaços que vivencia: sua casa, nas brincadeiras na rua, no play-ground, entre outros. Como diz Geraldi, “evidentemente, os diferentes lugares sociais ocupados pelos sujeitos e as diferentes instituições em que as interações ocorrem são determinantes do trabalho executado pelos sujeitos na produção de seus discursos” (Geraldi, 2003: 72)

O critério de escolha dos sujeitos se deu de forma a buscar no espaço da Creche as crianças mais velhas, com maior experiência com a linguagem verbal, isto é, crianças de quatro e cinco anos de idade, totalizando 26 (vinte e seis) crianças. As crianças que

¹ A autora participou das atividades da Creche como bolsista de iniciação científica.

² Velho, Gilberto. Individualismo e cultura: notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004

participaram da pesquisa são filhos de alunos, funcionários e professores da Universidade.

Caracterizando as rodinhas

A opção pela investigação das ações com a linguagem nas rodinhas se deu mediante o interesse pelo movimento discursivo das crianças, da professora e das bolsistas presentes ali. A partir da entrevista com a professora do grupo, entendemos que a atividade da rodinha tem como objetivo a construção coletiva do planejamento do dia. As rodas, na maior parte das vezes, são iniciadas pela professora que vai chamando, convidando as crianças, a se aproximarem e a se sentarem.

É interessante ressaltar que os assuntos das rodas transcorrem entre o objetivo da professora de planejar o dia e os diversos assuntos que as crianças trazem. Aparecendo um movimento de oscilação entre planejar, verificar as crianças presentes, combinar as atividades em grupo e os demais assuntos propostos pelas crianças tais como: falar de uma viagem, contar que vai embora de bicicleta com a mãe, falar da morte dos avós, e que, colocar a mão suja na boca deixa a barriga cheia de bichos. Entre tantos assuntos possíveis de serem evocados pelas crianças, a professora tem um importante papel de organizadora, de dar a vez, e ainda, de finalizar conversas, retomando o planejamento: o objetivo da roda. A professora parece uma grande aranha que ajunta os fios e vai tecendo, ajudando as crianças a darem encadeamento às suas idéias, formando uma grande teia.

Os assuntos trazidos pelas crianças entremeiam-se aos combinados do que vai ser feito e das tarefas. A rodinha tem uma função pedagógica; a proposta pedagógica da Creche prevê que a criança participe do planejamento das atividades que serão por elas vivenciadas³. De acordo com o que a professora relatou na entrevista, ela prepara um planejamento inicial (atividades-âncora)⁴ para trabalhar com as crianças, mas ele tem aberturas, brechas possibilitando que as crianças opinem, sugiram e proponham mudanças, mudanças essas que vão sendo negociadas, que surgem numa tensão. Ora

³ Dados da entrevista realizada com a professora.

⁴ Atividades âncora – expressão utilizada pela professora na entrevista. São atividades que estruturam o planejamento que cumprem a função de norteadoras do planejamento e que se complementam às que são combinadas na rodinha.

são acolhidas, ora são transferidas para outro momento, ora são abandonadas. As propostas feitas tanto pela professora quanto pelas crianças são questionadas, tornando a criança participante das escolhas que serão feitas, apresentando um contraponto a conhecidos trabalhos pedagógicos em que todo o planejamento é decidido pelo professor e as crianças são apenas convidadas a participar.

Na roda a professora exerce autoridade, ela faz a mediação das falas, dá autorização às crianças para continuarem ou encerrarem suas enunciações, atuando como mobilizadora. Para as crianças, o lugar da professora como organizadora da roda e do cotidiano, constitui-se como importante referencial. A professora ocupa um lugar de dar “continente” às crianças, dar referência ao que é dito por elas, de acolhê-las, de dar limite aos movimentos e ações das mesmas.

Entre planejar o dia e contar as próprias histórias vai-se constituindo na roda um movimento em que a professora recebe as crianças que chegam, propõe um combinado⁵, e logo em seguida as crianças trazem um outro assunto. Esse assunto ora é discutido na roda e as crianças, professora e bolsistas falam sobre ele, ora ele é deixado de lado pois tem algo do planejamento sendo discutido.

As categorias criadas para análise das ações com a linguagem surgiram inspiradas no trabalho de Geraldi (2003), como já mencionado, mas as caracterizações partiram das próprias ações que surgiram nas rodinhas, quando procuramos observar a intencionalidade das ações, o seu sentido, a sua direção, para usarmos a orientação de Bakhtin.

Cada enunciado foi caracterizado na rodinha como uma ação com a linguagem. Nos dados, porém, apareceram enunciados que poderiam ser caracterizados como mais de uma ação com a linguagem (ações múltiplas), porém escolhemos não trabalhar com o que denominamos ações múltiplas, mas sim com o sentido mais pregnante do enunciado. Cabe, entretanto, destacar que o fato de termos encontrado enunciados que podem ser caracterizados por mais de uma ação com a linguagem revela signos múltiplos, polissêmicos, conforme a concepção de linguagem da teoria da enunciação de Bakhtin.

⁵ Combinado é uma das palavras-chave na roda. Os combinados constituem-se enquanto regras que são acordadas no grupo. O combinado ora é sinônimo de planejamento, ora são as regras do grupo (não desrespeitar o amigo).

A rodinha e as ações com a linguagem: uma breve ilustração dos dados e de sua análise

Para ilustrar o tipo de análise realizado na pesquisa apresentamos uma das rodinhas trabalhadas – a roda do meio ambiente. Em primeiro lugar, contextualizamos a rodinha e o episódio apresentado. Em seguida, apresentamos o episódio, caracterizando as ações realizadas com a linguagem pelas crianças participantes. Ao final, organizamos uma apresentação analítica do episódio.

Roda do Meio Ambiente

A roda transcorre num clima de brincadeira entre crianças, professora e bolsistas. As crianças brincam e falam entre si. A professora fala que deu carona para uma criança da Creche (Luiza) e conta também o nome do seu carro: “*sapo móvel*”. Em seguida propõe que façam a chamadinha e a Gabriela Cantarino pede para contar as crianças. E “*um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, onze, doze, treze, catorze, quinze ...*” No final, a professora fala para as crianças que elas vão pintar uma bandeira para comemorar o Dia do Meio Ambiente.

Episódio

1. Andréa: “ – nós fomos convidados para pintar. Luiza! Nós fomos convidados para pintar uma bandeira grandona para festejar o Dia do Meio Ambiente, e aí...” (ação organizadora de informar)
Vitor Leal e Vitor Henrique estão fazendo cócegas na Priscila (bolsista).
2. Thaís: “ – O que que é Meio Ambiente?” (ação organizadora de buscar informação)
3. Andréa: “ – Meio Ambiente. O que que é Meio Ambiente, quem sabe? Luca, eu vi. (Luca chutou o Gabriel Barcelo) O que que é Meio Ambiente, gente? Quem sabe?” (ação organizadora de mobilização)
4. Gabriela Silva, Vitor Henrique, e outras crianças responderam: “ – Eu, eu, eu, eu” (ação de anunciar a si mesmo)
5. Gabriel Barcelo: “ – Ninguém jogar papel de lixo na rua” (ação organizadora de informar)
6. Andréa: “ – Isso é cuidar do Meio Ambiente, não é? E plantar árvore, é também?” (ação organizadora de mobilização)
7. Crianças em coro: “ – éééééééééé” (ação de afirmar)
8. Gabriela Cantarino: “ – Não pode fazer xixi perto da árvore” (ação organizadora de informar)

9. Andréa: “ – Não pode fazer xixi perto da árvore” (ação de concordância)
10. Gabriel Barcelo: “ – na árvore” (ação de explicitação)
11. Andréa: “ – na árvore” (ação de concordância)
12. Marcela: “ – não pode rasgar a árvore” (ação organizadora de informar)
13. Priscila (bolsista): “ – não pode arrancar as plantas” (ação organizadora de informar)
14. Andréa: “ – os galhos” (ação organizadora de informar)
15. Vitor Henrique: “ – não pode fazer cocô na rua” (ação organizadora de informar)
16. Gabriel Barcelo: “ – não pode fazer xixi no matto” (ação de organizadora de informar)
17. Andréa fala para o Gabriel Barcelo: “ – é, agora senta” (ação organizadora de autoridade)
18. Vitor Henrique cantarola: “ – não pode fazer cocô no matto” (ação organizadora de informar)

Nesse episódio a professora comunica às crianças que foram convidados para pintar uma grande bandeira para comemorar o Dia do Meio Ambiente. Thaís imediatamente pergunta o que é Meio Ambiente (linha 2). A professora devolve a pergunta da Thaís para as outras crianças a fim de instigá-las e investigar o que conhecem sobre o assunto. Na linha 4, as crianças afirmam que sabem o que é Meio Ambiente.

Segundo Vygotsky (1994), as crianças quando chegam na escola para apropriarem-se do conhecimento científico, já possuem conhecimentos anteriores. Como afirma o autor:

“(...) o aprendizado das crianças começa muito antes de elas freqüentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia” (Vygotsky, 1994, p. 110).

Assim, o diálogo e a ênfase nas falas das crianças são recursos fundamentais para que a professora conheça saberes e experiências que as crianças já possuem e para que aprendam cada vez mais.

Gabriel Barcelo arrisca uma resposta dizendo que meio ambiente é “ninguém jogar papel de lixo na rua” (linha 5). A professora toma a resposta do Gabriel e a lança para o grupo a fim de que as crianças concordem ou discordem da resposta dada pelo colega, porém ela o faz com intencionalidade, utilizando-se da expressão “não é?” Com isso lança a pergunta já “recheada” do que deve constituir-se enquanto resposta (linha

6), e faz o mesmo quando pergunta: “*E plantar árvore, é também?*” As crianças em coro respondem: “– éééééééééé”. Segundo Bakhtin (2000),

“O próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores” (2000, p. 291)

E a conversa sobre o que é “*meio ambiente*” vai prosseguindo a partir das ações de informar, em que as crianças vão expondo o que conhecem sobre “*meio ambiente*” (linhas 8, 13, 15, 16, 18), que, somado às ações de explicitação (10), concordância (9, 11) vai sendo construída coletivamente a concepção de cuidado com o “*meio ambiente*”: cuidar das árvores, das plantas, não fazer xixi na árvore, não jogar lixo na rua.

Cada ação com a linguagem abre espaço para uma nova ação, para um novo enunciado. Para Bakhtin (2000): “Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (p. 291).

Abrir espaço para a fala das crianças é fundamental no processo de construção do conhecimento. Bakhtin (2002) afirma que “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina a sua orientação” (Bakhtin, 2002, p. 112). Assim, torna-se fundamental que as enunciações das crianças sejam garantidas no espaço de educação, mais especificamente de Educação Infantil, desta forma ressaltamos a relevância do trabalho que pode ser desenvolvido na rodinha e nos demais momentos enunciativos.

As ações com a linguagem

Trazemos uma breve apresentação das ações com a linguagem na perspectiva de _____ das ações. No estudo original foram caracterizadas vinte e três tipos de ações realizadas com a linguagem nas rodinhas. No quadro abaixo apresentamos as oito ações que mais se evidenciaram nos enunciados das crianças, cotejando-as com as principais ações da professora e das bolsistas.

São ações ligadas à organização propriamente das situações educativas no que diz respeito principalmente ao planejamento e ao relacionamento entre as crianças e adultos. As oito ações organizadoras por nós caracterizadas são: (1) de argumentação;

(2) de autoridade; (3) de autorização; (4) de informar e de buscar conhecimento e informação; (5) de mobilização; (6) de negação e impedimento; (7) de partilha de oportunidade e (8) de reforço.

Ações organizadoras realizadas pelas crianças, professora e bolsistas

Ação	Crianças	Professora	Bolsistas	Totais
Ação organizadora de informar e buscar conhecimento e informação	162	131	19	312
Ação organizadora de mobilização	81	203	20	304
Ação organizadora de autoridade	18	167	51	236
Ação organizadora de argumentação	106	51	14	171
Ação organizadora de negação, impedimento	41	13	1	55
Ação organizadora de partilha de oportunidade	3	31	11	45
Ação organizadora de autorização	3	18	1	22
Ação organizadora de reforço	10	6	2	18

As ações organizadoras aqui apresentadas mostraram-se no estudo como as ações de maior ocorrência, como as principais ações manifestadas nas rodinhas pelas crianças, pela professora e pelas bolsistas, revelando as rodas como um espaço altamente organizado e organizador da prática pedagógica.

Conclusão e palavras finais

As ações organizadoras se evidenciaram tanto no discurso da professora quanto no discurso das bolsistas e também no discurso das crianças. Esse resultado evidencia o papel que a professora e as bolsistas assumem de responsáveis pelo encaminhamento

das atividades educativas, mediando, intervindo, estruturando os acontecimentos, de forma a organizar a atividade da rodinha.

A rodinha apresentada evidencia a competência discursiva das crianças, suas enunciações vão evidenciando o grande conhecimento da linguagem que possuem. Diante dos resultados aqui apresentados, consideramos que se faz necessário um forte investimento na direção de legitimar que o lugar atribuído à enunciação das crianças se torne valorizado e que seja garantido no cotidiano dos espaços de Educação Infantil. Que as conversas não sejam entendidas como forma de passar o tempo, como uma fuga do trabalho pedagógico, mas, sim, como construção do conhecimento das crianças e do seu lugar de sujeito social, ressaltando, desse modo, a importância de que os espaços educativos se constituam como espaços de diálogo.

Desejamos que este estudo faça coro às vozes da valorização da linguagem das crianças no espaço educativo e que estas vozes alcancem o educador infantil, personagem fundamental na construção de uma Educação Infantil de qualidade.

Referências bibliográficas

REPASSÁ-LA

- BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2002.
- GÓES, Maria Cecília. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes, ano XX, no. 50*, abril/00, Campinas, SP., p. 9-25.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GOULART, Cecília M. A. A universalização do Ensino Fundamental, o papel político-social da escola e o desafio das novas políticas de alfabetização e letramento. In: SOUZA, D. B. de; Faria, L. C. M. de. *Desafios da Educação Municipal*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 259-277.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- VELHO, Gilberto. Individualismo e cultura: notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- _____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.