

O TRABALHO COM A LINGUAGEM ORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dania Monteiro Vieira **Costa** – UFES

Introdução

Este artigo tem por finalidade explicitar, em linhas gerais, as contribuições decorrentes de nossa pesquisa de mestrado que foi desenvolvida num centro de Educação Infantil do Sistema Municipal de Vitória-ES, em classes de crianças de dois a seis anos de idade. Considerando a finalidade da pesquisa, que consistiu em investigar como é realizado o *trabalho com a linguagem oral na Educação Infantil*, utilizamos a abordagem metodológica qualitativa sócio-histórica, na modalidade estudo de caso. Nossa inserção em campo aconteceu no período de maio a dezembro de 2006. Para a coleta de dados, utilizamos a observação participante, registros em diários de campo, filmagens, fotografias (salas de aula e crianças) e entrevistas com os sujeitos envolvidos na pesquisa (professoras e crianças). Os dados obtidos, por meio de filmagens, foram transcritos, conforme normas apresentadas por Fávero, Andrade e Aquino (2005).

Participaram da pesquisa 52 crianças e cinco professoras que integravam as turmas de dois a seis anos. As crianças pertenciam a famílias pouco numerosas cuja renda familiar girava em torno de um a quatro salários mínimos. As professoras apresentavam trajetórias acadêmicas e experiências no campo educacional diferentes. Das cinco professoras que participaram da pesquisa, duas tinham concluído a graduação, duas estavam fazendo a graduação e uma tinha pós-graduação. E todas tinham experiência em docência na Educação Infantil.

Para a realização da pesquisa, levantamos as contribuições Cerqueira (1986), Hubert (2002) e Barbosa (2001). A discussão que realizamos a partir desses estudos apontou que é preciso pensar a apropriação da linguagem como resultado da atividade social, determinada sociocultural e historicamente. Nessa perspectiva, a linguagem não é uma forma natural do comportamento humano, associada aos aspectos biológicos e psicológicos. Pois, de acordo com Bakhtin (2004), falante e ouvinte não interagem com a linguagem como se ela fosse um sistema abstrato de normas. Ao contrário, ela emerge em um contexto de produção concreto, multifacetado e contraditório; ligada ao contexto sócio-histórico e ideológico.

O trabalho com a linguagem oral nas rodas de conversas em uma instituição educativa infantil

No século XX, no Brasil, foram produzidas orientações curriculares oficiais para a educação escolar de crianças como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Referencial Curricular nacional para a Educação Infantil (RCNEI) que, entre outros aspectos, postulam o trabalho na sala de aula com a linguagem oral. Nesse contexto, as reflexões sobre os estudos no campo da Linguagem (perspectiva bakhtiniana) e no campo da Psicologia (perspectiva histórico-cultural) têm apontado a necessidade de revermos a concepção de linguagem que tem permeado o trabalho com a linguagem oral e escrita na sala de aula.

Nesse sentido, consideramos relevante investigar o modo *como é realizado o trabalho com a linguagem oral na Educação Infantil*. No entanto, a compreensão das práticas pedagógicas que envolvem a linguagem oral é complexa e desafiadora, pois essa modalidade de linguagem medeia quase todas as relações que se desenvolvem nas instituições educativas. Por isso, foi preciso ter a compreensão de que a linguagem oral aparece na sala de aula vinculada a outras atividades. Assim, direcionamos nosso olhar para as atividades que as professoras consideravam importantes para o desenvolvimento da linguagem oral, procurando respostas para as seguintes questões que estiveram presentes durante toda a pesquisa:

- como se desenvolve o trabalho com a linguagem oral em classes de crianças de uma instituição de Educação Infantil?
- como se desenvolvem as interações verbais nas salas de aula?
- quais as possibilidades de desenvolvimento da oralidade nas situações observadas?

Para análise de dados, nos fundamentamos, conforme mencionado, na abordagem bakhtiniana de linguagem. De acordo com essa perspectiva teórica, a linguagem é constituída nas relações sociais, ao mesmo tempo em que os sujeitos participantes das relações também se constituem. Nesse sentido, conforme assinala Bakhtin (2004), a consciência só adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações.

Desse modo, tomamos os eventos como base das análises, fundamentada na concepção bakhtiniana de ato/atividade e evento que é formado pelos vários atos da atividade humana que são situados concreta e historicamente. O aspecto singular do evento, destacado por

Bakhtin, está intrinsecamente relacionado com a concretude do ato. No entanto, a singularidade do ato não descarta os elementos repetíveis, pois, segundo Sobral (2005), a estrutura processual dos atos humanos é a base da possibilidade de generalização a partir do específico.

Nesse contexto, Bakhtin (1997) apresenta um sujeito concreto, situado, responsável pelos seus atos. Um sujeito que produz o evento e se produz no evento. Por isso, “[...] recusa tanto um sujeito infenso à sua inserção social, sobreposto ao social, como um sujeito submetido ao ambiente sócio-histórico, tanto um sujeito fonte de sentido, como um sujeito assujeitado” (SOBRAL, 2005, p. 11-12).

Os eventos que apresentaremos, ao longo deste texto, ocorreram concretamente num dado lugar, num determinado espaço (as salas de aulas onde a pesquisa foi realizada) e foram produzidos por sujeitos historicamente situados (professoras, crianças e pesquisadora). Considerando os objetivos da pesquisa, realizamos um levantamento dos eventos observados a fim de identificar aqueles em que havia por parte das regentes das classes certa intenção de trabalhar a linguagem oral. As tabelas que seguem retratam a frequência com que ocorreram em cada uma das turmas.

Tabela 1 – Eventos observados que visavam ao desenvolvimento da linguagem oral – Turma 1

<i>Eventos</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Rodas de conversa	08	57,1
Histórias encenadas	02	14,3
Brincadeiras diversificadas	02	14,3
Brincadeira de professora	02	14,3
Total	14	100

Tabela 2 – Eventos observados que visavam ao desenvolvimento da linguagem oral – Turma 2

<i>Eventos</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Rodas de conversa	15	50,0
Histórias encenadas	01	3,3
Brincadeiras diversificadas	07	23,3
Brincadeira de professora	05	16,7
Criança dando um recado da professora à cozinheira da escola	02	6,7
Total	30	100

Tabela 3 – Eventos observados que visavam ao desenvolvimento da linguagem oral – Turma 3

<i>Eventos</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Rodas de conversa	07	46,7
Histórias encenadas	00	0,0
Brincadeiras diversificadas	07	46,7
Brincadeira de professora	01	6,6
Total	15	100

Tabela 4 – Eventos observados que visavam ao desenvolvimento da linguagem oral – Turma 4

<i>Eventos</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Rodas de conversa	06	27,3
Histórias encenadas	00	0,0
Brincadeiras diversificadas	10	45,4
Brincadeira de professora	06	27,3
Total	22	100

De acordo com a Tabela, três eventos foram recorrentes nas quatro turmas: a roda de conversa, as brincadeiras diversificadas e as brincadeiras de professora. Desse modo, tendo em vista a recorrência e maior frequência das rodas de conversas nas quatro turmas onde a pesquisa foi desenvolvida, optamos por analisar, neste artigo, o trabalho com a linguagem oral nas rodas de conversas.

Antes de apresentarmos a análise dos eventos, consideramos importante compreender como se deu a incorporação da roda de conversa na Educação Infantil. Segundo Ferreira (2003), Freinet, por meio da defesa da livre expressão da criança pré-escolar, foi o precursor da incorporação da roda de conversa ao trabalho pedagógico na Educação Infantil. Assim, ela é um dos *instrumentos da Pedagogia* de Freinet que visa à livre expressão e, na dinâmica educativa, é, também, “[...] um momento importante para o grupo se conhecer e se organizar. [...] é um momento privilegiado no atendimento à necessidade de exprimir sentimentos e idéias e comunicar-se com os outros” (FERREIRA, 2003, p. 30). Entretanto, a introdução desse *instrumento pedagógico* na Educação Infantil assumiu diferentes propósitos e muitos deles se afastam dos sentidos que lhes foi atribuído por Freinet.

Considerando as observações realizadas nas turmas de Educação Infantil, salientamos que não entendemos a roda de conversa apenas como um *instrumento pedagógico*. No contexto de nossas observações, concebemos as rodas de conversa como tempos e espaços interlocutivos que se desenvolvem por meio da conversação. Para Marcuschi (2006, p. 14), “[...] a

conversação é a primeira das formas de linguagem a que estamos expostos e provavelmente a única da qual nunca abdicamos pela vida afora. [...] é o gênero básico da interação humana”. Assim, utilizamos o gênero conversação na maior parte das atividades que realizamos durante a vida: no trabalho, na escola, nas ruas, na família, ou seja, nas atividades humanas de forma geral. Marcuschi (2006) apresenta, ainda, algumas características da conversação que são: a conversação é um espaço privilegiado para a construção de identidades sociais; a conversação exige uma enorme coordenação de ações que exorbitam, em muito, as simples habilidades lingüísticas dos falantes; a conversação não é fenômeno anárquico e aleatório, mas altamente organizado e possível de ser estudado com rigor científico.

Feitas essas necessárias considerações, passaremos, agora, à análise das rodas de conversa. Seleccionamos duas rodas denominadas: Roda 1 - História de João e Maria; Roda 2 – Direitos das crianças. A escolha dessas rodas se deu, porque, por meio delas, observamos com mais clareza as interações verbais entre as crianças e as professoras e, também, porque essas rodas nos revelaram os modos peculiares de as crianças responderem às propostas das professoras.

Roda de Conversa 1 – História de João e Maria

O evento observado ocorreu na sala da Turma de crianças de quatro anos. A estagiária Jaq, que ajudava a professora, leu a história *João e Maria*. Ao mesmo tempo em que lia, mostrava as ilustrações para as crianças. Às vezes, parava a leitura para fazer perguntas. Após o término da leitura, a professora da classe continuou o trabalho com a aplicação de um questionário oral a respeito da história. Assim, a análise do evento está centrada no momento em que a professora assume o trabalho no lugar da estagiária.

Ela inicia o trabalho na roda dizendo às crianças que gostaria de ver “[...] quem lembrava a historinha que a tia Jaq contou”. As crianças disseram o nome da história para a professora. Em seguida, ela começou a fazer as perguntas. As perguntas elaboradas pela professora foram construídas a partir das ilustrações e do texto do livro. Dessa forma, ela retomou toda a história por meio das perguntas.

Apresentaremos um recorte do evento observado em que a professora apresenta a ilustração na qual João ouve seus pais conversando sobre deixá-los na floresta para não vê-los morrer de

fome. Como João ouviu a conversa de seus pais, teve a idéia de pegar pedras para sinalizar o caminho e, assim, não se perder na floresta.

- **Como João e Maria retornam para casa**

T36 Prof.: pegou pedrinhas... pra jogar onde? pra ir pra floresta... pra não ficar perdido... pra jogar no...

T37Jos: na folha...

T38 Prof.: no ca... não... quando a gente anda... lembra... que vocês até fizeram de pedrinhas... colocar no... ca...

T39 Rua: rua...

T40 Prof.: não... começa com ca... que a gente anda pra chegar na floresta... no ca-mi...

T41 Crianças: cami... ((repetem o que a professora diz))

T42 Prof.: no caminho... gente... quando a gente anda...

No turno 36, a professora pergunta às crianças onde João jogou as pedrinhas. A criança Jos (T37) responde que João jogou as pedrinhas na folha. Considerando a ilustração do livro apresentada pela professora, podemos dizer que essa era uma resposta possível, pois havia folhas de árvores caídas pelo chão da floresta por onde os meninos da história caminharam. Entretanto a professora não ouve a resposta da criança e, no turno 38, tenta levar as crianças a se lembrarem da palavra dizendo a sua primeira sílaba. Ainda faz referência a uma atividade (colagem de pedrinhas na rua desenhada em um cartaz) realizada com elas a partir da música “Se essa rua fosse minha”. A criança Rua, no turno 39, diz à professora que João jogou as pedrinhas na rua. Certamente, a pista dada pela professora possibilitou essa resposta. Apesar disso, ela refuta a resposta com um não e continua indicando novamente a sílaba inicial da palavra que deseja obter como resposta.

A Professora continua com os questionamentos indagando às crianças quem ficou alegre após João e Maria terem conseguido voltar para casa:

T56 Prof.: [...] mas quem ficou alegre? quando João e Maria chegou?

T57 Rua: João... JOÃO...

[

T58 Mano: o pai...

[

T59 Prof.: o pai::: e a?

[

T60 Mano: mãe:::

De acordo com essa transcrição, a criança Rua responde, no turno 57, que João ficou alegre, ao chegar à sua casa. No entanto, ela não obtém resposta da professora que alterna o turno para outras crianças que enunciam respostas que atendem à sua expectativa. No turno 58, a aluna Man diz que quem ficou alegre foi o pai dos meninos. Essa era a resposta desejada pela professora, para demonstrar a sua concordância com a resposta, no turno 59, ela repete a resposta da criança e completa com uma nova pergunta “*e a?*”. Imediatamente, no turno 60, Man completa dizendo que a mãe também ficou feliz.

Desse modo, assim como evidenciado no trecho, a professora tinha uma resposta para a pergunta formulada. Por isso, mesmo que a resposta de Rua seja adequada, porque, provavelmente, João também ficou muito alegre por conseguir chegar à sua casa, após ficar com sua irmã perdido na floresta, a professora não discute a resposta. Vemos, nos dois exemplos, que a professora esperava, para as perguntas, respostas únicas que consistiam na repetição do escrito no texto. Dessa forma, a produção de sentidos é cerceada e o diálogo com o texto não se instaura. Essa questão será discutida na parte final da apresentação dessa roda de conversa.

Posteriormente, a professora pergunta como João e Maria ficaram, quando descobriram que o passarinho havia comido as migalhas de pão que marcavam o caminho de volta. A transcrição a seguir detalha como ocorreu o diálogo entre a professora e as crianças sobre essa questão:

T82 Prof.: ah o passarinho... comeu todas as migalhas de pão... todos os pedacinhos ... não foi? aí... João e Maria... ficaram o quê? Rua... vem cá...

[

T83 Rua: ficou triste...

[

T84 Prof.: ficou per::

[

T85 Rua: dido...

[

T86 Prof.: dido... conseguiu voltar para casa?

T87 Cria: não

T88 Prof.: não::: vem aqui... Rua... ((a professora chama a atenção da criança Rua que estava inquieto e se afastava constantemente da roda))

A transcrição acima nos mostra que, após a professora perguntar como João e Maria ficaram na floresta (T82), a criança Rua responde, no turno 84, que João ficou triste. A professora não dá atenção à resposta dessa criança e conduz as crianças para a resposta que desejava ouvir (T85). No entanto, podemos considerar que, quando Rua diz que João ficou triste, sua resposta não é inadequada, porque, ao descobrir que estava perdida, a personagem da história, certamente, poderia ficar triste. Mais uma vez, entretanto, a professora insiste em concordar com respostas que estão *visíveis* no texto escrito. Ela continua dirigindo a interação verbal, perguntando às crianças o que João e Maria encontraram na floresta:

T94 Prof.: Mano::: o que eles viram na floresta? quando estava escuro? Ruan... o que que eles viram na floresta quando estavam perdidos?

T95 Man: chocolate...

T96 Prof.: viram uma ca::: começa com ca... viram uma ca...

[

T97 Cria: viram uma::: ca:::

T98 Prof.: casa... cheia de que?

A menina Man responde, no turno 95, que João e Maria encontraram chocolate na floresta. No turno seguinte, a professora indica que não aceita a resposta, ao continuar a interação verbal, induzindo-as a dizerem a palavra casa. No entanto, se a casa era feita de chocolate, João e Maria também encontraram chocolate.

Feita a apresentação de alguns momentos da interação verbal que se estabeleceu nessa roda de conversa, teceremos alguns comentários. Inicialmente, é importante salientar que as crianças vivenciaram dificuldades na elaboração de sentidos para o texto que instaurou a conversa, a *História de João e Maria*. Conforme vimos, a professora faz uso do discurso denominado triádico (IRA), pois faz constantes reformulações das questões até que as crianças apresentem a resposta desejada por ela. Para Compiani (1996), o “[...] discurso tipo IRA” é uma forma interativa e de discurso que se estabelece entre professor/criança. Ele é “[...] um padrão discursivo muito comum em sala de aula, que se caracteriza pela seguinte seqüência: o professor inicia o intercâmbio, normalmente a partir de uma pergunta (I), a criança responde, o professor faz um comentário avaliativo (A)” (MONTEIRO; TEIXEIRA, 2003, p.1).

A perspectiva bakhtiniana de linguagem que orienta este estudo compreende que a realidade da linguagem se baseia numa estrutura socioideológica. Portanto, o discurso tipo IRA utilizado pela professora é um fenômeno socioideológico. Para Bakhtin (2004, p. 114), “[...] a situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação”. Nesse sentido, o fenômeno social explica o fato de a professora se dirigir às crianças usando o discurso triádico (IRA)? Que relações sociais são travadas na escola entre professor e criança que resultam nesse tipo de interação verbal?

Bakhtin (2004) faz alguns apontamentos sobre essas questões. Para ele, “[...] na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém” (BAKHTIN, 2004, p. 113). Orlandi (1996, p. 26) concorda com Bakhtin afirmando que, “[...] quando se diz algo, alguém o diz de algum lugar da sociedade para outro alguém também de algum lugar da sociedade e isso faz parte da significação”. Assim, no contexto do evento apresentado, a palavra procede da

professora que ocupa o lugar de quem ensina e sua palavra se dirige às crianças que ocupam o lugar de quem aprende.

Nesse contexto, conforme observamos, o discurso triádico tipo IRA utilizado pela professora pouco contribuía para que as crianças construíssem sentidos sobre o texto, pois as respostas aceitas por ela já estavam estabelecidas previamente. Essa forma de conduta é resultado do “[...] autoritarismo que está incorporado nas relações sociais. Está na escola, está no seu discurso” (ORLANDI, 1996, p. 32) e, também, traduzem as visões que se tem de leitura. Desse modo, temos então a utilização de um discurso pedagógico tipicamente autoritário, porque, segundo Orlandi (1996), nesse tipo de discurso, ocorre a contenção da polissemia, o agente do discurso se coloca como único, ocultando o referente por meio do dizer.

Geraldi (2003, p. 153-154), comentando a constituição do sujeito por meio dos processos interacionais da linguagem, defende que, ao nos formamos como “[...] locutores a cada turno de conversação, estamos *investindo* nos atos lingüísticos que praticamos, no sentido de que a imagem que se tem de si próprio é uma identidade que a interação constrói e, ao mesmo tempo, ameaça”. Assim, na roda de conversa que apresentamos, que oportunidades as crianças tiveram de se constituírem como locutores ou de se construírem como sujeitos? Que imagens de si próprias foram construídas? Ao não comentar as respostas das crianças, a professora pouco contribui para que elas se constituam como locutores e construam imagens positivas sobre elas próprias.

Apesar de a professora controlar a produção de sentidos, as crianças constroem os seus próprios sentidos sobre o texto, conforme apresentado nos turnos 39, 57, 82 e 95. Assim, observamos que essas relações não são mecânicas e deterministas, pois as crianças nos mostraram, nesse evento, que, apesar da censura, constroem sentidos, porque o “[...] sujeito-leitor se constrói em outros lugares fora da escola e isso causa efeitos dentro dos muros escolares, assim como o inverso também é verdadeiro” (PFEIFFER, 2003, p. 91).

Consideramos que a proposta de realizar leituras na roda de conversa pode ser uma atividade extremamente interessante para as crianças e a professora, se essa última reconhecer ou conhecer a necessidade de subsidiar essa prática com outra concepção de leitura, uma concepção que compreenda a leitura numa perspectiva dialógica, que vislumbre a leitura como o encontro entre autor-texto-leitor numa relação interlocutiva, cujos sentidos são

construídos por meio desse encontro. Nesse contexto, o professor é mediador dessa relação e, também, leitor que faz leituras possíveis e não a leitura considerada mais “correta” ou mais “adequada”.

Acreditamos, portanto, que essa concepção de linguagem/leitura transforma o trabalho pedagógico que tem como foco a linguagem numa perspectiva unívoca, estática e mecânica para o estabelecimento de uma prática que veja a criança como participante ativa da interação verbal, cujas falas representam o diálogo que ela constitui para os textos. Nessa perspectiva, concordamos com Bakhtin (1982), quando diz:

La vida es dialógica por su naturaleza. Vivir significa participar em um diálogo: significa interrogar, oír, responder, esta de acuerdo, etc. El hombre participa em este diálogo todo y com toda su vida: com ojos, lábios, manos, alma, espíritu, com todo el cuerpo, com sus actos. El hombre se entrega todo a la palabra y esta palabra forma parte de la tela dialógica de la vida humana, del simpósio universal (BAKHTIN, apud SOUZA, 2002, p. 82).

As crianças estão a todo o tempo dialogando com a vida. Isso fica evidente no evento apresentado, na medida em que elas, constantemente, buscam instaurar um diálogo, quando mantêm, diante da professora, uma atitude responsiva na tentativa de desvencilhar-se da coisificação da palavra do texto escrito.

Roda de conversa 2 – Direitos das Crianças

Outra roda de conversa que apresenta aspectos interessantes para serem destacados neste trabalho ocorreu, na turma de crianças de seis anos de idade. Nela, a professora inicia a conversa com as crianças, falando sobre as atividades que eles estavam realizando, desde o início do ano, sobre os direitos das crianças. Esse tema era referente a um projeto que a escola vinha desenvolvendo com todas as turmas. Desse modo, nessa roda de conversa, a professora disse às crianças que gostaria de apresentar a Declaração Universal dos Direitos das Crianças. No entanto, segundo ela, como é uma lei e a sua leitura ficaria cansativa, preparou uma dinâmica em que as crianças leriam a declaração. A dinâmica se desenvolveu da seguinte maneira: as crianças circulavam na roda uma garrafinha. Enquanto isso, a professora, que se mantinha de olhos fechados, balançava um molho de chaves. No momento em que parava de balançar as chaves, a criança que estivesse com a garrafinha na mão pegava, na caixinha, uma

ficha onde estava escrito uma palavra relacionada com um dos direitos e tentava ler para os colegas. Se ela não conseguisse, tinha a ajuda da professora ou dos seus colegas. Depois da leitura, eles conversavam sobre o item da declaração a que a palavra se referia. A professora disse que as crianças deveriam dar suas opiniões sobre os itens da Declaração que iam sendo apresentados por meio da dinâmica. Segue trechos do evento mencionado:

T20 Prof.: Ali...tira um papel aí Ali...as crianças têm direito a::: lê pra gente... o que elas têm direito...

T21 Ali: escola...

T22 Prof.: a esco-la:: vocês acham importante as crianças irem para a escola...

T23 Ali: eu acho...

T24 Prof.: por que vocês acham que é importante ir pra escola? pra vocês?

T25 Ali: pra gente aprender mais...

T26 Prof.: aprender o quê? o que que a gente aprende ein?

T27 Mil: aprender a ler e a escrever...

[

T28 Pao: escrever...desenhar...

T29 Prof.: escrever... desenhar... mas o quê? que a gente faz na escola?

T30 Mil: brincar...

T31 Prof.: brincar... fazer amizade com os colegas... né..

T32 Pao: ser amigo...

T33 Prof.: ser amigo...

T34 Vin: respeitar...

T35 Prof.: respeitar...

T36 Car: ser bonzinho...

T37 Prof.: ser bonzinho... saber falar com as pessoas... né... legal... a escola não ensina só a ler e a escrever...a gente faz pintura na escola... a gente corta... a gente faz trabalho de arte né...

T38 Mil: eu queria trazer meu kit de cozinha... mas minha mãe não deixou... () ela falou que a escola é pra fazer dever...

T39 Prof.: não é só dever... né... na escola a gente assiste filme... usa computador...

[

T40 Vin: não tem computador...aqui...

T41 Prof.: mas... o ano passado nós usamos... você lembra... lembra... quem usou computador comigo o ano passado aqui...

As crianças apresentaram respostas que vão ao encontro do discurso instituído pela escola, o que significa que elas disseram “aquilo” que é veiculado pela sociedade a respeito das funções da escola. Desse modo, é importante ir para a escola porque ela é a instituição onde se aprende a ler e a escrever. Na escola se deve fazer dever, aprender a respeitar, a ser bonzinho e a ser amigo. Segundo Orlandi (1996, p. 23), a escola

[...] atua através dos regulamentos, do sentimento de dever que preside o DP e este veicula. Se define como ordem legítima porque se orienta por máximas e essas máximas aparecem como válidas para a ação, isto é, como modelos de conduta, logo como obrigatórias. Aparece pois, como *algo que deve ser*. Na medida em que a convenção, pela qual a escola atua, aparece como modelo, como obrigatória, tem o prestígio da legitimidade.

Logo, as máximas apresentadas pelas crianças que também são veiculadas no Discurso Pedagógico, conforme foi possível observar nos turnos já apresentados, são assumidas pelas crianças como suas “verdades”. Assim, percebe-se que as crianças, desde muito cedo, já compreendem o jogo discursivo, ou seja, o que deve ser dito sobre determinados assuntos, por exemplo, sobre a importância da escola. E esse jogo discursivo é constituído pela palavra, na qual se “[...] revelam as formas básicas, as formas ideológicas gerais da comunicação semiótica” (BAKHTIN, 2004, p. 36).

Assim, o aspecto ideológico da palavra que está ligado aos fatores que produzem o nosso “modo de ver o mundo” liga-se, inevitavelmente, ao sujeito e aos fatores históricos e sociais. A linguagem é uma construção histórico-social e, portanto, carrega as marcas do discurso social. É muita clara a ação da linguagem na formação da consciência dos sujeitos e reafirma mais uma vez as palavras de Bakhtin (2004, p. 35-36) quando diz que “[...] a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento”. Por isso, há necessidade de ações com e pela linguagem nas instituições educativas que possibilitem o exercício da cidadania. Mas, como isso é possível se o discurso pedagógico faz uso de mecanismos que pouco possibilitam a participação das crianças na interação verbal? Para Orlandi (1996), uma das maneiras de criar processos interlocutivos em sala de aula é o uso do discurso polêmico. Conforme a autora,

Do ponto de vista do autor (professor) uma maneira de se colocar de forma polêmica é construir seu texto, seu discurso, de maneira a expor-se a efeitos de sentidos possíveis, é deixar um espaço para a existência do ouvinte como 'sujeito'. Isto é deixar vago um espaço para o outro (o ouvinte) dentro do discurso e construir a própria possibilidade de ele mesmo (locutor) se colocar como ouvinte. É saber ser ouvinte do próprio texto e do outro (ORLANDI, 1996, p. 32).

Assim, é no processo de escuta que o professor poderá criar condições para que se efetivem processos legitimamente interlocutivos. Como Geraldi (2003, p. 161), acreditamos que “[...] a não escuta é na verdade uma não devolução da palavra; é a negação do direito de proferir. A não escuta do professor ou seu mutismo empurrariam a ambos, crianças e professor, a monologia”. Fato que resulta na ausência de sujeitos, ausência de pontos de vista. Nessa perspectiva, ainda como sugere o mesmo autor, é necessário que os sujeitos se des(velem), para que as discussões de cunho ideológico possam ser travadas nas salas de aula. Diferentemente do trecho discutido anteriormente, nos turnos a seguir, ocorre um diálogo muito interessante, no qual as crianças e a professora, efetivamente, dialogam:

T45 Mil: ((pega o papel da caixinha e faz a leitura)) brincar...

T46 Prof.: uhm... a crianças têm direito de brincar... e aí... é verdade?

T47 Crianças ((respondem juntas)) é:::

T48 Ali: porque a criança que não brinca fica triste...

T49 Prof.: agora tem criança que trabalha também?

T50 Crianças: tem:::

T51 Mil: a gente vê na televisão...

T52 Prof.: a gente vê na televisão... elas trabalham com quê?

T53 Mil: lá em casa quando eu sujo a mesa... ela fala que eu tenho que limpar... limpar o chão...

T54 Prof.: mas aí você ajuda a sua mãe... ajudar a gente tem que ajudar mesmo...

[

T55 Vin: eu ajudo o meu pai...

[

T56 Pao: eu ajudo a minha mãe a arrumar a casa...

T57 Prof.: mas vocês sabiam gente que tem criança que não pode ir pra escola porque tem trabalhar muito... tem essas sabia? tem crianças não pode estudar porque tem que trabalhar muito pra ajudar os pais...

[

T58 Mil: eu lavo a louça só de noite...

T59 Vin: quando o meu pai comprava as coisas eu carregava...

T60 Prof.: então ajudar um pouquinho pode né...agora se se tivesse que só trabalhar... só trabalhar... só trabalhar...

T61 Ali: quando mamãe chega do trabalho... eu tenho que lavar louça...

T62 Prof.: tem que ajudar né...

T63 Vin: ontem eu limpei a cozinha...

T64 Ali: mamãe disse que quando eu tiver dez anos ela vai me ensinar a cozinhar... aí quando eu tiver com doze anos ela já vai deixar...

T65 Vin: mesma coisa que a minha mãe falou...

T66 Enz : isso também minha mãe falou...

Vemos que a professora não é alguém que se coloca para dizer se as respostas estão corretas ou erradas, mas como um sujeito que participa, juntamente com as crianças, da interlocução, colocando-se, em alguns momentos, na posição de ouvinte. O diálogo se instaura quando pergunta às crianças no turno 49: agora tem criança que trabalha também? No turno 52: [...] elas trabalham com quê? Percebemos, a partir das questões propostas pela professora, que ela, inicialmente, objetivava discutir com as crianças sobre o trabalho infantil que impede que muitas delas freqüentem a escola, conforme podemos observar na afirmação que ela faz no turno 57. No entanto, as crianças não respondem à pergunta e preferem contar à professora e aos seus colegas sobre o trabalho nas suas vidas.

Desse modo, demonstraram que elas, crianças, têm muitas histórias para contar, formas de ver o mundo que são elaboradas e (re)elaboradas nas relações sociais, em diálogo com as outras pessoas. Assim, se, inicialmente, o diálogo parecia caminhar para a discussão do trabalho infantil na sociedade, ele assumiu um sentido particular a partir das próprias experiências das crianças.

Nessa direção, “[...] no processo de compreensão ativa e responsiva, a presença da fala do outro deflagra uma espécie de ‘inevitabilidade de busca de sentido’” (GERALDI, 2003, p. 19). Compreendemos, portanto, que a fala da professora deflagrou uma busca de sentidos por parte das crianças que resultou em falar sobre a forma como o trabalho está incorporado ao dia-a-dia delas. No turno 53, Mil introduz a questão do trabalho na sua vida. O modo como expressa a sua relação com o trabalho parece demonstrar que não gosta de realizá-lo. O uso do pronome pessoal “ela”, para se referir à mãe, que exige que limpe o chão, produz um efeito de distanciamento e, ao mesmo tempo, “limpar o chão” é apresentado como castigo decorrente da ação de ela sujar. Entretanto, apesar de a criança se mostrar insatisfeita com o castigo, a professora compreende a atitude da mãe de outra maneira. Ela inicia a resposta, usando uma conjunção que expressa oposição ou restrição ao posicionamento da criança “*mas* aí você ajuda a sua mãe...” e conclui reafirmando a sua restrição, quando afirma que “ajudar a gente tem que ajudar mesmo...”. As demais crianças, diante da posição da professora, passam a contar como ajudam a seus pais e sobre formas de ajuda que poderão ocorrer quando tiverem mais idade.

Também é relevante destacar que, nos três últimos turnos (64,65 e 66), as crianças apresentam uma interessante análise do discurso de suas mães sobre a idade que elas permitirão que seus filhos aprendam a cozinhar. A menina Ali, no turno 64, afirma que sua mãe disse que vai lhe ensinar a cozinhar quando ela tiver dez anos e quando ela tiver doze ela poderá, efetivamente, cozinhar. Os meninos Vin e Enz dizem que suas mães se posicionaram da mesma maneira que a mãe de Ali. Esse trecho da interação verbal também é interessante, porque as crianças evidenciaram que, por meio do diálogo com os colegas da sala, elas puderam analisar que os discursos são recorrentes, ou seja, as mães têm a mesma opinião sobre a idade certa para aprender a cozinhar. Em outras palavras, é na interação com outro por meio da linguagem, que as crianças buscam a compreensão das práticas sociais do mundo em que vivem.

Considerações finais

Como evidenciado em nossas análises sobre o trabalho coma linguagem oral nas rodas de conversa, de maneira geral, nas rodas de conversa, o dizer das crianças era dirigido pelas

professoras, ora para a reprodução dos sentidos veiculados pelo texto escrito, quando a roda era organizada para a leitura de histórias e conversas, ora para a reprodução de sentidos presentes no discurso pedagógico, fato que resultou na desconsideração, na maior parte das vezes, da fala das crianças. A não consideração do dizer das crianças reduziu bastante as possibilidades de constituição de sentidos e de interação com o outro por meio do texto oral.

Nessas circunstâncias, essas implicações foram agravadas devido à ênfase na leitura como reprodução de sentidos e/ou decodificação. Nessas rodas de conversas, havia, por parte da professora, uma preocupação com a avaliação das falas das crianças, levando-as apenas a reconhecer os sentidos presentes no texto lido. Para isso, fazia uso do padrão discursivo muito comum em sala de aula o discurso triádico, denominado IRA, que se caracteriza pela conversação didática e/ou aferição das respostas das crianças durante o diálogo. Assim, nesse tipo de discurso, conforme ficou evidenciado nas análises, a polissemia era contida. Dessa forma, nesse contexto interlocutivo, o trabalho que poderia ser de produção se circunscreveu ao exercício de reprodução de enunciados.

Entretanto, apesar de haver controle da polissemia, as crianças não se assujeitam todo o tempo, elas se enunciam e se constituem como sujeitos na interação verbal. Nesse sentido, deparamo-nos com algumas interações verbais, como é o caso da roda de conversa em que foram discutidos os direitos das crianças, nas quais as crianças se posicionaram, tentaram negociar com a professora os sentidos, confrontando os saberes. Logo, as análises das rodas de conversas apresentadas neste trabalho apontaram que há práticas que promovem a interlocução entre as crianças e seus pares e as professoras, conforme pudemos observar na roda “Direitos das crianças” e há práticas que não promovem a interlocução, fato que ficou evidente na roda de conversa “João e Maria”.

De modo geral, observamos que há dificuldades, por parte das professoras, de se colocarem, na roda de conversa, numa posição que possibilite, efetivamente, o diálogo. No entanto, acreditamos também que a ação dos docentes resulta do processos formativos. Nesse sentido, o professor é um profissional que “[...] tem características forjadas pelo tempo, pela sociedade e pelas relações” (BOCK, 2000, p. 24). Talvez a possibilidade de compreensão das concepções que orientam a ação pedagógica e, conseqüentemente, o entendimento da linguagem numa perspectiva dialógica, possa contribuir para que a sala de aula dê

continuidade ao diálogo que as crianças já fazem com a realidade [...] ampliando as suas redes de conhecimento, alargando as suas sensibilidades, respondendo a algumas perguntas e criando outras [...]. O texto não parte somente da sala de aula: o texto entra na classe primeiramente nas vozes dos alunos, da professora, deixando à mostra seus conhecimentos, suas origens (GOULART, 2005, apud PIFFER, 2006, p. 315).

Nesse sentido, defendemos que o redimensionamento das concepções de linguagem e de sujeito pode ser o ponto de partida para mudanças necessárias no trabalho educativo. Para isso, acreditamos que é necessário pensar a formação do professor como espaço e tempo de interlocução, de aprendizagem, de trocas de experiências. Infelizmente, atualmente, a formação (principalmente a contínua) tem se constituído em espaço de reprodução de saberes previamente organizados por especialistas contratados pelos órgãos dirigentes da educação. Ao organizarem esses saberes, anulam as experiências e os conhecimentos construídos pelos professores. Estes, por sua vez, muitas vezes, repetem, nas suas salas de aula, as estratégias aprendidas na formação.

Referências

BAJTIN, Mijail M. **Hacia uma filosofia Del acto ético**: de los borradores y otros escritos. Puerto Rico: Antropos, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARBOSA, Marli de Souza. **O lugar da discussão oral argumentativa na sala de aula: uma análise enunciativo-discursiva**. 2001. 226 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

BOCK, Ana Mercês Bahia. As influências do Barão de Münchhausen na psicologia da educação. In: TANACHI, Elenita de Rício; ROCHA, Marisa Lopes da; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **Psicologia e educação**: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 11-33.

CERQUEIRA, Ana Teresa de Abreu Ramos. **Interação mãe-criança**: contribuição aos estudos de aquisição da linguagem. 1986. 494 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1986.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C.V.O.; AQUINO, Zilda G.O. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. São Paulo: Cortez, 2005.

FACI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Campinas, SP: Autores Associados, 2004b.

FERREIRA, Gláucia de Melo (Org.). **Palavra de professor(a):** tateios e reflexões na prática Freinet. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

GERALDI, João Wanderlei. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HUBERT, Laura Beatriz Spanivello. **Rupturas da linearidade em narrativas orais.** 2002. 134 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação.** São Paulo: Ática, 2006.

MONTEIRO, M. A. A.; TEIXEIRA, O. P. B. **O discurso do professor:** uma proposta metodológica de análise das interações em sala de aula. Trabalho escrito para o II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição – reflexões para o ensino (16-18 julho). Faculdade de Educação / UFMG, Belo Horizonte, 2003.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. São Paulo: Editora Pontes, 1996.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. O leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. **A leitura e os leitores.** Campinas, SP: Pontes, 2003. p. 87-137.

PIFFER, Maristela Gatti. **O trabalho com a linguagem escrita na educação infantil.** 2006. 373 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória: ES, 2006.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin:** conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. p. 11-36.

SOUZA, Geraldo Tadeu. **Introdução à teoria do enunciado concreto.** São Paulo: Humanitas, 2002.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.