

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Adriana Bragagnolo

A INTERAÇÃO VERBAL ENTRE PROFESSORAS E
CRIANÇAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM ENCONTRO COM A PALAVRA

Passo Fundo

2016

Adriana Bragagnolo

A INTERAÇÃO VERBAL ENTRE PROFESSORAS E
CRIANÇAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM ENCONTRO COM A PALAVRA

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, na Linha de Pesquisa Processos Educativos e Linguagem, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Adriana Dickel.

Passo Fundo

2016

*Ao Pedro e ao Jotha,
que fazem meus dias mais felizes.*

AGRADECIMENTOS

À professora e companheira Dra. **Adriana Dickel**, por mais uma vez acolher minhas produções, perceber os meus limites e apoiar a minha trajetória de doutorado com seriedade, zelo e autoridade intelectual, orientando-me para a vida de pesquisadora.

À professora Dra. **Ana Luiza Bustamante Smolka**, pelo acompanhamento e acolhida generosa no desenvolvimento do trabalho no estágio sanduíche, junto ao GPPL (UNICAMP), e pelas inquietantes e valiosas contribuições no exame de qualificação.

Às professoras da banca, Profa. Dra. **Flávia Eloisa Caimi**, Profa. Dra. **Marlete Sandra Diedrich** e Profa. Dra. **Daniela de Oliveira Guimarães**, pelo olhar sensível e cuidadoso ao trabalho e às suas ricas contribuições para a continuidade da produção da tese.

À E.M.E.I Geny Araújo Rebechi, pela oportunidade de ter integrado o seu cotidiano e realizado o processo de investigação, e às professoras **Ana Carolina Dala Lana**, **Mariane Oliveira Bica** e **Tamara Danielle Pereira Machado**, que prontamente aceitaram o desafio de serem colaboradoras da pesquisa e parceiras de intensos diálogos.

Às **crianças** participantes da pesquisa, atores sociais, que oportunizaram inúmeras experiências e um olhar mais apurado sobre a linguagem infantil.

A **Mariele Fátima de Camargo** e **Franciele Sartori**, pela confiança no trabalho e nas discussões e pelo companheirismo em diferentes momentos do processo.

Ao **Pedro**, meu filho, que dos três aos sete anos de idade, pela sutileza e curiosidade infantil, presenteou-me com as suas perguntas. Com paciência, rodeando o computador de brinquedos, provocou-me a pensar mais sobre as crianças.

Ao **Jotha**, amor e companheiro, que, com cumplicidade e verdadeiro apoio, acompanhou a minha formação de pesquisadora e compreendeu as minhas escolhas.

À minha **família**, pais, irmão, irmãs e sobrinhos, pelo incentivo à continuidade de minha trajetória acadêmica, mesmo tornando-me distante muitas vezes.

Aos amigos e às amigas sempre prontos a motivar os meus estudos e, em especial, a **Camila Comin Bortolini** e **Rosângela Hanel Dias**, com quem compartilhei inúmeros momentos do doutorado e que, com disposição e “coragem”, contribuíram de forma eminente para a produção de meus conhecimentos.

Ao querido **Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização** (GEPALFA/UPF), pelas ricas discussões sobre a linguagem, que nos aproximam acadêmica e afetivamente.

Às colegas do **Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação** (GESPE), Adriana, Claudia, Flávia, Neusa, Rosane Colussi, Rosane De Marco e Silvia, com quem dei os meus primeiros passos como pesquisadora, pelo eterno suporte.

Ao **Grupo de Estudos Pensamento e Linguagem** (GPPL/UNICAMP), pela importante interlocução e olhar atento ao meu trabalho, em especial, às colegas Lavínia, Nubia e Daniela, pelos momentos de acolhida naquele território.

À **Universidade de Passo Fundo** e à **Faculdade de Educação**, pelo apoio institucional e carisma dos funcionários, da gestão e do colegiado do Curso de Pedagogia, sempre zelando pelo processo do doutorado. Em especial, à professora Ma **Sylvana Carpes Moares** e à professora Dra **Eliara Zavieruka Levinsky**, pelo esteio em diferentes momentos. Aos professores, funcionários e colegas do **PPGEDU** da Faculdade de Educação, pela oportunidade de profícuas discussões e avanço nos estudos.

Ao **CNPq**, pelo apoio no estágio sanduíche (SWP), o que possibilitou minha interlocução com a Faculdade de Educação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

RESUMO

Nas experiências pedagógicas, as crianças são desafiadas a realizarem descobertas acerca do mundo, vivem e buscam nos adultos e referências com eles para apreender e consolidar saberes, entre eles, o domínio da linguagem. Com o processo de universalização da educação de crianças menores de seis anos, espera-se que, concomitantemente, ocorra a produção de um processo pedagógico respeitoso com a infância. Com o intuito de contribuir para isso, a presente tese foi desenvolvida, situando-se entre os trabalhos que abordam o tema da interação verbal entre professoras e crianças na educação infantil. No processo de pesquisa que lhe deu origem, objetivou-se investigar, nas situações de interação verbal entre esses sujeitos, quais e de que natureza são os dispositivos acionados para que uns atuem com/sobre os outros pela/com/sobre a linguagem. O estudo fundamenta-se nos princípios teórico-metodológicos do campo histórico-cultural e sociodiscursivo, em especial, os emergentes de produções de Bakhtin/Volochínov (2014), Bakhtin (2011), Vigotski (1991, 1995, 1998) e Bronckart (1999, 2008) e visa reiterar a pertinência e a produtividade analítica das concepções e dos conceitos de linguagem, diálogo, interação verbal, ação de linguagem, elaboradas no bojo de tais teorias. A investigação, de cunho qualitativo, referencia-se nos preceitos da pesquisa etnográfica educacional e assumiu cinco turmas de crianças de dois a cinco anos de idade, de uma instituição pública de educação infantil do município de Passo Fundo/RS e suas respectivas professoras como universo de produção de dados. A observação, desenvolvida no período de outubro de 2014 a junho de 2015 e principal instrumento de pesquisa, utilizou fotografias, diário de campo e videogravações como formas de registro. As análises dos materiais expostas, tendo como referência três episódios de interação verbal, constituíram argumentos em favor da interação verbal como instância de desenvolvimento das crianças, especialmente, do desenvolvimento da linguagem na criança; das instituições de educação infantil como espaços e tempos de apropriação de conhecimentos por parte das crianças por meio de atividades e ações de linguagem sistemáticas e intencionais e, finalmente, da presença, nas situações em que crianças e professoras agem com e sobre a linguagem, de dispositivos – a retomada da palavra (MENDONÇA et al, 2014), o formato de interação (BRUNER, 1997) e a participação guiada (ROGOFF, 1998) – que acionam as condições de possibilidade para o domínio de ações de linguagem que atuem com/sobre si e os outros pela/com/sobre a linguagem. Tais dispositivos são ações culturais produzidas pelas professoras e apreendidas pelas crianças e, ao mesmo tempo, são ações potenciais, passíveis de constituírem-se como elementos de reflexão em processos de formação inicial e continuada de professores.

Palavras-chave: Educação Infantil. Interação verbal. Ação de linguagem. Retomada da palavra. Formatos de interação. Participação guiada.

ABSTRACT

In pedagogic experiences, children are challenged to discover the world; they live and seek in and with adults the references to learn and consolidate knowledge, among them the mastery of language. With the process of universalizing the education of children under six years old, the production of a pedagogic process that is respectful of childhood is concomitantly expected. This thesis was developed in order to contribute to this process. It is situated among works that address the topic of verbal interaction between teachers and children in child education. The research process that originated the work aimed to investigate in situations of verbal interaction among the subjects, what and from where are the devices activated so that some situations work with/over others for/with/on the language. The study is based on the theoretical and methodological principles in the historical, cultural, and socio-discursive fields, especially the ones produced by Bakhtin/Volochínov (2014), Bakhtin (2011), Vigotski (1991-1995-1998), and Bronckart (1999-2008), aiming to reaffirm the relevance and analytical productivity of conceptions and concepts of language, dialogue, verbal interaction, and language action created in the scope of such theories. This qualitative investigation is based on the precepts of educational ethnographic research and takes on the production universe of five given classes of children aged 2 to 5 years at a public institution of child education in the city of Passo Fundo, RS, Brazil, and their respective teachers. The observation, developed from October 2014 to June 2015 and main research instrument, used photographs, field journal, and video recordings as forms of register. The analyses of materials that were exposed referenced by three episodes of verbal interaction constituted arguments in favor of verbal interaction as an instance of children's development, especially their language development, of child education institutions as spaces and times of knowledge appropriation by children through systematic and intentional language activities and actions, and finally, of the presence of devices in situations where children and teachers act with and on the language - resuming the word (MENDONÇA et al., 2014), the form of interaction (BRUNER, 1997), and guided participation (ROGOFF, 1998) -, which activate the conditions of possibilities for the mastery of the language that acts with/over itself and others for/with/on the language. Such devices are cultural actions produced by the teachers and learned by the children, and at the same time, potential actions subject to constitute elements of reflection in processes of initial and continued training of teachers.

Keywords: Child education. Verbal interaction. Language action. Word resuming. Forms of interaction. Guided participation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 - Estados brasileiros onde se localizam as discussões sobre infância e linguagem	40
Imagem 2 - Menino convida pesquisadora para atividade sobre festas juninas	84
Imagem 3 - Imagem aérea do município de Passo Fundo com a localização do loteamento Manoel Corralo	91
Imagem 4 - Imagem aérea do loteamento Manoel Corralo com a localização da escola....	91
Imagem 5 - Diferentes moradias e condições do loteamento Manoel Corralo	92
Imagem 6 - Lixo jogado no terreno baldio - Loteamento Manoel Corralo	93
Imagem 7 - Frente da Escola Municipal de Educação Infantil Geny Araújo Rebechi.....	98
Imagem 8 - Espaços das salas de educação infantil	99
Imagem 9 - Refeitório e cozinha da escola.....	100
Imagem 10 - Pátio da escola aos fundos das salas de Maternal II e Pré I.....	100
Imagem 11 - Momentos de devolutiva das filmagens para as crianças.....	109
Imagem 12 - Ouvir o colega	121
Imagem 13 - Eu quero falar!.....	122
Imagem 14 - Análise do Episódio 1	132
Imagem 15 - Conhecendo Van Gogh	134
Imagem 16 - Chá das Mães	135
Imagem 17 - Projeto Dinossauros	137
Imagem 18 - Frida	140
Imagem 19 - O poema do nome	142
Imagem 20 - Análise Episódio 2	162
Imagem 21 - Deixa a Rafaela falar!.....	163
Imagem 22 - Emprestar a voz II	166
Imagem 23 - Fazer o pão	168
Imagem 24 - Quero mais café.....	170
Imagem 25 - Análise Episódio 3	193

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - – Pesquisas sobre educação infantil, linguagem e interação adulto-criança, por IES e ano de produção	41
Tabela 2 -Número de pesquisas desenvolvidas por área do conhecimento.....	42
Tabela 3 - Número de crianças matriculadas na escola por turma e por ano	101
Tabela 4 - Número de horas e filmagem dispostas por turma e por ano	108
Tabela 5 - Datas e tempo de filmagens - MI (2014).....	220
Tabela 6 - Datas e tempo de filmagens - MI (2014).....	221
Tabela 7 - Datas e tempo de filmagens - Pré II (2014).....	222
Tabela 8 - Datas e tempo de filmagens - MI (2015).....	223
Tabela 9 - Datas e tempo de filmagens - Pré I (2015).....	224

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPED: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CAIS: Centro de Atenção Integral à Saúde
CEEL: Centro de Estudos em Educação e Linguagem
CHILDES: Child Language Data Exchange System
CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FAED: Faculdade de Educação
FAPERGS: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul
FPS: Função Psicológica Superior
FURB: Universidade Regional de Blumenau
GELING: Grupo de Educação e Linguagem
GEPAL: Grupo de Pesquisa em Aquisição da Linguagem
GEPALFA: Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização
GPPL: Grupo de Estudos Pensamento e Linguagem
GEIN: Grupo de Estudos em Educação Infantil
GEPECIE: Grupo de Estudos e Pesquisa Criança, Infância e Educação
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INIFONO: Banco de dados: Grupo de Pesquisa em Aquisição da Fonologia (UCPEL)
INTERCOG: Grupo de Estudos da Linguagem, Interação e Cognição
LABINT: Laboratório de Interação Humana e Social
LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEDUC: Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura e Escrita na Educação
LIDES: Banco de dados (UCPEL/UFSM)
LIS: Laboratório de Interação Social
LOPI: Laboratório de Observação de Processos Interativos
MIEIBI: Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil
MI: Maternal I
MII: Maternal II
NECCOE: Núcleo de Estudos entre Cognição e Educação
NUPEIN: Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação na Pequena Infância
PIBID: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPGEDU: Programa de Pós-Graduação em Educação

SME: Secretaria Municipal de Educação

TCLE: Termo de Compromisso Livre Esclarecido

UCPEL: Universidade Católica de Pelotas

UFBA: Universidade Federal da Bahia

UFF: Universidade Federal Fluminense

UFS: Universidade Federal de Sergipe

UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCAR: Universidade Federal de São Carlos

UFSM: Universidade Federal de Santa Maria

UFPB: Universidade Federal da Paraíba

UFPE: Universidade Federal de Pernambuco

UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas

UNIFESP: Universidade Federal de São Paulo

UPF: Universidade de Passo Fundo

ZDP: Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 ENTRE PERCURSOS E INQUIETUDES: QUESTÕES INTRODUTÓRIAS	12
1.1 Sobre o lugar da pesquisa e sua intencionalidade	18
1.2 Sobre os conceitos que atuam para a compreensão do objeto de investigação.....	25
1.3 Sobre o lugar da pesquisa e outros elementos do processo metodológico	33
2 A INTERAÇÃO VERBAL ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS PEQUENAS: UM OLHAR PARA UM ESTADO DO CONHECIMENTO.....	37
2.1 Produção científica sobre a interação verbal entre crianças e adultos.....	38
2.1.1 Os estudos sobre interação verbal entre adultos e crianças: a quem interessa o debate.....	38
2.1.2 O conhecimento sobre interação verbal entre adultos e crianças: áreas e enfoques das pesquisas	43
2.2 O encontro com elementos eminentes das pesquisas.....	48
2.2.1 A voz da infância pelo viés das pesquisas.....	49
2.2.2 A linguagem da criança.....	55
2.2.3 A interação entre pares e entre adultos e crianças pela lente dos autores	60
2.3 A perspectiva metodológica dos estudos	66
2.3.1. A criança na interação com interlocutores adultos em situação familiar	67
2.3.2 A criança na interação com os seus pares de idade, na instituição de educação infantil.....	69
2.3.3 A criança na interação com os adultos professores, na instituição de educação infantil.....	72
2.4 O (des) encontro com a relação pedagógica.....	74
3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	80
3.1 Pontos de partida.....	80
3.2 Um lugar para investigar a interação.....	88
3.3. As escolhas e o encontro com o lugar e com os sujeitos	104
3.4 A produção dos dados e os episódios de interação	110
4 NA INTERAÇÃO VERBAL, CRIANÇAS E PROFESSORAS AGINDO SOBRE E COM O OUTRO PELA E SOBRE A LINGUAGEM.....	116
4.1 Episódio 1: A minha palavra e a palavra do outro: um encontro sustentado pela escuta.....	119
4.2 Episódio2: Entre tensões e ações: a palavra compartilhada	133
4.3 Episódio 3: A palavra que se constitui na e constitui a interação entre crianças e professoras	163
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	195
REFERÊNCIAS	208

1 ENTRE PERCURSOS E INQUIETUDES: QUESTÕES INTRODUTÓRIAS

Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras guardam no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então, escovar palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma.
(Manoel de Barros)

A escrita sobre um processo de pesquisa desafia-nos a encontrar palavras. Palavras que representam as nossas inquietudes, que expõem os nossos anseios e que se desdobram para expor cada construção e reconstrução da trajetória do pesquisador. Para que elas tenham sentido, optamos em tecer, inicialmente, este texto com um recorte histórico de formação, o qual possibilita mostrar que as razões que nos instigaram a olhar com maior afinco para as questões da infância e da linguagem não são recentes. Para além desse recorte, apresentamos pontos que nos fazem refletir sobre a interação verbal na educação infantil, problematizando e justificando as escolhas e as aproximações teóricas que nos conduziram a esse tema.

Em meados de 1988, com 16 anos de idade, ao realizar a minha primeira experiência como professora em uma escola de educação infantil, contava com as aprendizagens do Curso Normal – Magistério, realizado em uma escola da rede estadual, no município de Passo Fundo. Naquele momento, ocorria a elaboração e a publicação da Constituição da República Federativa do Brasil que, dentre tantas questões, instituiu o direito de as crianças com menos de seis anos de idade ingressarem na escola. No entanto, não sabíamos ainda o que seria necessário para que esse processo fosse efetivado. As concepções que permeavam a educação infantil eram baseadas no cuidar e, de certa forma, marcavam o caráter social que era dado pelas instituições que mantinham esse serviço. Como iniciante, entendia pouco sobre a aprendizagem de crianças, mas uma “curiosidade” acompanhada de estudo e vínculo com essa área constituía-me professora. Logo, em 1990, ingressei no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, na Universidade de Passo Fundo, com habilitação para a docência em Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Durante a graduação, tive a oportunidade de aproximar-me daquilo que me ensinou que o estudo faria parte da minha vida, sem data de despedida: a pesquisa. Como bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), participando de um grupo interdisciplinar, realizávamos pesquisas sobre a Pedagogia de Rua, com meninos em vulnerabilidade social e sobre as suas aprendizagens. Naquele momento, ainda não me dava conta de que o que descobria com

aquelas crianças sobre o uso da linguagem, em seu cotidiano, era um processo de constituição humana pela própria linguagem. Por ela, esses meninos e meninas que moravam na rua, no centro do município de Passo Fundo, encontravam modos de interagir com os sujeitos daquele contexto e com a cultura na qual estavam envolvidos, pelas práticas sociais de leitura e de escrita, mesmo que não soubessem ler e escrever convencionalmente.

Durante a graduação, as disciplinas que se referiam à produção oral, leitura e escrita interessavam-me mais e chamavam-me a construir outros parâmetros epistemológicos e metodológicos que qualificariam os meus saberes. Entendi que o processo de alfabetização merece um olhar para as mudanças de concepções; descobri a teoria psicogenética; compreendi que as crianças possuem conhecimentos prévios e aprendem na relação com o outro e que o processo de aquisição da linguagem deve ser considerado pelo professor. Fui me apropriando, aos poucos, dos pontos centrais da teoria histórico-cultural, especialmente pelas contribuições de Lev. S. Vigotski. Em razão de minha inserção como docente na Educação Infantil e das demandas daquele momento que me provocavam a necessidade de discutir questões que envolviam a educação das crianças menores, ao término da graduação, eu realizei estudos adicionais em educação infantil.

De 1992 a 2002, fui professora de crianças de pré-escola num colégio da rede privada de Passo Fundo. Com mais conhecimentos sobre a infância e sobre os processos pedagógicos, nesse tempo, estudei e aprendi com aqueles pequenos sujeitos. Os anos passavam e chegavam às minhas mãos crianças cada vez mais falantes, mais espertas, com acesso a diversas ferramentas oferecidas pelo meio cultural. Tinha o hábito de observar e registrar as suas falas, colecionava as suas tentativas de escritas e buscava compreender como elas construía determinados conceitos. Ficava muito inquieta com algumas propostas que se confrontavam com minhas concepções. Queria ver os meus alunos dialogando, interagindo com o outro, “namorando” a linguagem escrita, desenhando espontaneamente e produzindo linguagem. Construí minha proposta pedagógica baseada em estudos já realizados por Emília Ferreiro, Jean Piaget, Vigotski e por autores contemporâneos, que, na época, foram-me apresentados por grupos de pesquisa. Em alguma medida, na escola, conseguíamos, como coletivo de professores, estudar, discordar, reconstruir. Ao tentar responder às minhas perguntas que provinham da sala de aula, a pesquisa entusiasmava-me. Nem sempre isso tinha sentido a quem me acompanhava no cotidiano escolar. Muitas vezes, senti-me sozinha.

Essa década foi atravessada, em especial, por um grupo responsável pelo meu encantamento pelos processos de investigação e que, por muitas vezes, colocou no meu horizonte o desafio que viria a seguir, o Mestrado em Educação. Refiro-me ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, o GESPE¹, no qual atuei como bolsista de Iniciação Científica do Prof. Elli Benincá, docente da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo e, posteriormente, como professora. O que aprendi nesse grupo, que por longos anos solidificou minha formação? Que os professores podem realizar pesquisa de sua prática e que isso exige um rigor metodológico; que, ao encontrar uma resposta, construímos nova pergunta e que, essencialmente, o coletivo traz sentido ao processo de reflexão sobre o trabalho pedagógico. Fizemos pesquisa, estudamos, colocamo-nos à prova publicamente e produzimos de modo coletivo. Compreendi um pouco mais dos estudos de Piaget, Vygotsky, Bakhtin e autores que nos instigaram a pensar no professor como pesquisador.

Concomitante a tudo isso, em 1997, iniciei minha trajetória como docente de escola pública estadual do Rio Grande do Sul. Assumi turmas em processo de alfabetização e estive por oito anos nessa rede. Nessa situação, vários conflitos instalavam-se na vida de professora. Os conhecimentos que tinha a respeito de aprendizagem, naquele momento, tornavam-se insuficientes, pois os desafios que se colocavam à vida daquelas crianças eram muito maiores do que minha compreensão abarcava. Além disso, elas residiam num contexto de precário acesso à língua escrita, em termos de cotidiano cultural. Eram crianças mais quietas, cujas vozes pareciam ter sido silenciadas. Encontravam-se num espaço geográfico onde a eletricidade não alcançava algumas casas e, apesar de já estarem há um ano ou mais na escola, mostravam insipiência no processo de apropriação da escrita e em outras áreas do conhecimento. Era óbvio que a escola tinha de fazer muito por elas e essa experiência, além de desafiadora, ensinou-me sobre vínculos afetivos e com o conhecimento, exigindo mais estudos sobre o desenvolvimento, a aprendizagem e o processo de alfabetização.

Outro momento de crescimento aconteceu de 2002 a 2004, quando ingressei no Mestrado em Educação². O tempo da pós-graduação *stricto sensu* permitiu que voltasse o meu olhar para a construção de elementos teóricos e metodológicos necessários à pesquisa educacional, à produção de conhecimento e à socialização dele. Inquietavam-me alguns discursos que pediam que nós, da área da infância, não contemplássemos o mundo da escrita

¹ Composição do GESPE: Profa. Dra. Adriana Dickel, Profa. Ma. Adriana Bragagnolo, Profa. Claudia Maria Valiati, Profa. Dra. Flávia Eloísa Caimi, Profa. Ma. Neusa Andreolla, Profa. Rosane Colussi, Profa. Ma. Rosane Rigo De Marco, Profa. Ma. Silvia Maria Scartazzini.

² Mestrado sob orientação da Prof. Dra. Adriana Dickel (PPGEDU – Faculdade de Educação/UPF).

no contexto da educação infantil. Fui percebendo que, por receio de que a aprendizagem da linguagem se tornasse formal, a escrita acabava sendo ausente nas escolas. Busquei, então, as produções acadêmicas, realizando pesquisa documental no Banco de Teses e Dissertações, em produções em eventos nacionais e em periódicos de melhor classificação, sobre as concepções acadêmicas a respeito da linguagem escrita com crianças de educação infantil. Descobri que, naquele momento, poucos eram os estudos acerca da escrita na educação infantil, além do abismo existente entre esse nível de ensino e os anos iniciais do ensino fundamental. Lembro que esse período antecedeu as discussões sobre o “Ensino Fundamental de nove anos”, instituído em 2006. Além disso, o meu estágio de docência desenvolvia-se na disciplina Aprendizagem e Linguagem, que exigia estudos e compreensões sobre a trajetória filo e ontogenética da linguagem.

Ao compor a gestão de uma escola de educação infantil, em 2003, em Passo Fundo, deparei-me com um espaço que entendia que as crianças de zero a seis anos mereciam uma integração entre ações de cuidar e educar. Envolvi-me, mais do que em questões administrativas, na (re)organização do currículo e em práticas de formação do grupo de professores, que tinha sede de saber mais sobre educação infantil. Acostumada com crianças maiores, comecei a olhar também para os bebês e as crianças de até três e quatro anos de idade. Nesse momento, o conhecimento que até então “passava ao lado”, em minha formação, agora, aclarava-se: o simbolismo, as interações, as expressões não verbais e o tempo de aprendizagem.

No mesmo ano, ao ingressar como docente na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA Carazinho), iniciei minha carreira nesse nível de ensino. Naquela instituição, encantava-me com a docência em duas disciplinas: Alfabetização e Letramento e Desenvolvimento e Construção da Oralidade. Elas exigiram muito estudo e interlocução com outras áreas do conhecimento e, assim, fui me dando conta que a linguagem verbal acompanhava-me.

Em 2004, enquanto realizava a defesa da dissertação de mestrado, o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Alfabetização - o GEPALFA³ constituía-se. Ele configura um grupo,

³Grupo vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação na linha de Processos Educativos e Linguagem (Faculdade de Educação/Universidade de Passo Fundo). Atualmente, conta com os seguintes participantes: Profa. Dra Adriana Dickel (coordenadora), Profa. Ma. Adriana Bragagnolo, Ma. Adriana Perin, Profa. Ma. Camila Comin, Profa. Franciele Sartori, Profa. Ma. Ivete Garcia, Profa. Jaqueline Boenavides, Profa. Juliana Laimer, Profa. Juliane Dörr, Profa. Ma. Maria Augusta D’Arienzo, Profa. Maiara Folle Severo, Profa. Mariana de Paula, Profa. Mariane Bica, Profa. Mariele Camargo, Profa. Mônica Faccienda, Profa. Ma. Rosângela Hanel Dias, Rosicléia Teixeira Pauletti, Profa. Ma. Silvia Maria Scartazinni, Profa. Vanessa Dal Pizzol.

essencialmente feminino, que agrega vozes que se entrelaçam, por professoras da Universidade de Passo Fundo, das redes públicas municipal e estadual, por doutorandas e mestrandas em Educação, acadêmicas do Curso de Pedagogia e egressas. Esse grupo compreende um papel de interlocutor nesse processo de formação contínua em que nos encontramos e, por ele, não raras vezes, senti o desejo de ingressar num processo sistemático de pesquisa, como o doutorado.

Em agosto de 2005, ao ingressar como docente no Curso de Pedagogia da UPF mediante processo seletivo, instaurei o início da experiência com disciplinas de práticas de ensino e estágio. Em alguns momentos, também fui responsável pelas disciplinas da linguagem e, com o tempo, fui me envolvendo na docência que contempla metodologias em educação infantil. Além disso, a experiência de coordenação da área de Pedagogia no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, o PIBID, a docência nas disciplinas sobre metodologia e linguagem em cursos de especialização de Educação Infantil e a coordenação conjunta da especialização em Ensino da Língua Portuguesa: Educação Infantil e Anos Iniciais, levaram-me a rever constantemente minhas práticas e concepções.

Mas foi, em especial, no espaço dos estágios supervisionados e dos cursos de extensão para professores de educação infantil, que o objeto de pesquisa do doutorado foi se constituindo. Nos estágios, traçando um itinerário entre as supervisões de estágio nas escolas de educação infantil e as orientações na academia e nos inúmeros encontros de formação de professores de educação, uma interlocução franca e preocupada com essa área estabelecia-se. As inquietudes e os encantamentos das professoras também impulsionaram a construção de minhas perguntas, sempre insistentes sobre a linguagem da criança.

Como se pode observar, o caminho profissional que trago neste texto não aconteceu de modo solitário. Muitas vozes fazem parte dessa história. Nesse diálogo, fui construindo muitas perguntas, especialmente sobre o desenvolvimento da linguagem das crianças pequenas e a orientação dos adultos que as acompanham, em ambiente escolar, como uma possibilidade de qualificar a aprendizagem.

O doutorado, portanto, no inverno de 2012, inaugurava um tempo novo. E outras vozes foram se agregando no próprio processo de pesquisa, desde as professoras e as crianças da escola em que a investigação foi realizada até os interlocutores da pós-graduação, tanto da Universidade de Passo Fundo, com os colegas e professores do PPGEDU, quanto do Grupo

de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL/UNICAMP)⁴, com os colegas e a profa. Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka, que se dispuseram a ouvir e a intervir em minhas reflexões. O rico momento que vivenciei no GPPL impulsionado pelo estágio sanduíche do doutorado instaurou, nesse momento, um novo vínculo em minha formação.

Em vista disso, construímos a proposta da tese, focalizando o tema da interação verbal entre as crianças de educação infantil e as suas professoras, como uma forma de olhar para a relação pedagógica, pois partimos da premissa segundo a qual a interação verbal é um campo em que sujeitos agem mediados pela linguagem. As crianças, em nosso estudo, são vistas como atores sociais, participantes dos processos de aprendizagem e sujeitos que, imersos na cultura, produzem linguagem através de diversificadas experiências. Concebemos as adultas professoras como interlocutoras das crianças e responsáveis por possibilitar maiores condições para que elas acessem, utilizem e compreendam, dentre outros conhecimentos, a linguagem verbal. Compreendemos que, na interação, há uma produção de linguagem que afeta os dois universos, o das crianças e o dos adultos. Por isso, preocupamo-nos em considerar as raízes do desenvolvimento humano e a relação que os sujeitos estabelecem entre si e com o meio cultural, compreendendo a linguagem como constitutiva desses processos.

Segundo Smolka e Nogueira (2002, p. 85), a escola está contribuindo para a “constituição do funcionamento mental e das complexas formas culturais de comportamento, enquanto (re)produz modos de ação, de interação, de participação”. Esse é um dos principais espaços, portanto, que ancora o processo de aprendizagem das crianças, pela possibilidade de construção de conhecimentos e por sua forma de participação na vida social e cultural que oferece às crianças. Em virtude disso, ela é o palco desse nosso estudo.

⁴ O Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (GPPL), da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, há longa data discute os pressupostos da teoria histórico-cultural e seus desdobramentos, sob coordenação da Profa. Dra. Ana Luisa Bustamante Smolka. Participam desse grupo: Profa. Ma. Adriana Bragagnolo, Profa. Dra. Ana Lucia Horta Nogueira, Beatriz Marques Nogueira Vasconcellos, Daniela Pampanini Dias, Dra. Débora Dainez, Me. Eduardo Alessandro Kawamura, Gisele Alves Ribeiro, Dra. Heloisa de Oliveira Macedo, Profa. Dra. Hermelinda Barriceli, Profa. Dra. Luci Banks Leite, Profa. Dra. Lavínia Lopes Salomão Magiolino, Profa. Mariana Martins Volpato Marutt, Profa. Ma. Nubia Silvia Guimarães Paiva, María Paulínia Castro Torres.

1.1 Sobre o lugar da pesquisa e sua intencionalidade

A linguagem verbal, imersa na experiência social, muito cedo está presente no cotidiano infantil. Com diversas experiências nos modos de vida de seu entorno, as crianças, ao aprenderem a linguagem, descobrem formas para lidar com situações plurais interagindo no mundo cultural daqueles que a precederam.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998)⁵, documento que inaugurou orientações ao trabalho com as crianças de zero a seis anos, no período pós-LDBEN, aponta que aprender uma língua, compreendida como sistema de signos histórico e social, que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade, não implica somente aprender as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, “os modos pelos quais as pessoas do seu meio sociocultural entendem, interpretam e representam a realidade”(BRASIL, 1998, p. 117).

A necessidade de viver com os outros, de buscar no outro o seu amparo para interagir socialmente, para dizer melhor, para comunicar-se e encontrar meios de, através da linguagem, chegar a outros conhecimentos impulsiona a linguagem na criança. A esse processo, o nosso olhar direciona-se, voltando-nos a situações formais à escola.

A respeito dessa questão, ressaltamos que o Referencial Curricular para a Educação Infantil (1988), mesmo apresentando alguns limites⁶ conceituais, concebeu, em sua produção, o trabalho com a linguagem como um dos eixos básicos na educação infantil, “dada sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e na construção do pensamento” (BRASIL, 1998, p. 117).

⁵Quando referimo-nos à “inauguração” das orientações pelo RCNEI, temos a intenção de apontar o momento da formalização do documento, mas, com isso, não desconsideramos as densas discussões que ocorreram em anos anteriores a respeito do tema, tanto pela Coordenação Geral da Educação Infantil do Ministério da Educação como pelo Grupo de Trabalho Educação das crianças de zero a seis anos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

⁶ Apesar do positivo impacto e de sua relevância, alguns estudos (CERISARA, 2003) consideram que o processo de construção do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em 1998, teve um caráter aligeirado. Em fevereiro de 1998, 700 profissionais ligados à área de educação infantil foram convidados a emitirem pareceres sobre o documento, em um curto espaço de tempo, o que remeteu a diferentes olhares e várias preocupações em relação às questões que o constituem (CERISARA, 2003). Sobre a linguagem, um dos aspectos questionados refere-se ao tratamento dúbio que lhe é dado e ao fato de uma das três áreas do volume 3 (três) do documento ser denominada “língua oral e escrita”. Os pareceristas entenderam que, desse modo, a questão cultural da linguagem ficou diluída e a própria concepção de linguagem equivocada, dicotomizando-a e fragmentando-a (2003, p. 37).

Portanto, desenvolver uma pesquisa sobre a linguagem no universo da infância, mais precisamente envolvendo crianças de dois a cinco anos de idade, representa o compromisso com esse nível de ensino que está, recentemente, se consolidando e exige nosso olhar acadêmico. A educação das crianças pequenas, que contempla a fase de zero a três anos, chamada de creche, e a pré-escola, de quatro a cinco anos de idade, tem sido foco de investigações, de investimentos políticos, educacionais e sociais, há três décadas, aproximadamente, de forma mais intensiva.

Uma das questões que se destaca, nesse cenário, é a expansão do número de escolas de educação infantil em todo o território nacional e de crianças atendidas por essas instituições, a qual é impulsionada por mudanças socioculturais e econômicas que têm ocorrido em nosso meio. Tais mudanças têm exigido maior inserção dos pais no mercado de trabalho e sugerido a matrícula de seus filhos em instituições educativas ainda quando bebês. Mesmo que as vagas para a educação infantil ainda não sejam suficientes para suprir a demanda em boa parte das cidades brasileiras, os dados estatísticos têm mostrado que o número de crianças em creches e pré-escolas eleva-se a cada ano, representado, por exemplo, por um aumento de 150% nas vagas, na última década, somente na faixa de zero a três anos. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), com base no censo escolar, no ano 2000⁷, 5.338.196 crianças estavam matriculadas na educação infantil, sendo que, na creche, estavam 916.864 crianças de até três anos de idade e, na pré-escola, 4.421.332 crianças de quatro a cinco anos de idade. Já em 2013, o número cresceu para 7.590.600, dentre essas, 2.730.119 matrículas na creche e 4.860.481, na pré-escola.

No cenário do Rio Grande do Sul, estudos mostram os dados⁸também em um período de treze anos, evidenciando a expansão desse nível de ensino. Enquanto que, em 2001, o total de crianças matriculadas era de 259.373, 60.945 na creche e 198.428 na pré-escola, em 2014, esse total evoluiu para 356.529 crianças, 157.894 na creche e 198.635 na pré-escola.

Esse panorama demonstra a expansão da educação infantil, mas tem gerado preocupações, pois apenas ampliar o número de escolas e de vagas configura uma estratégia limitada no que diz respeito ao complexo universo da educação das crianças. É necessário

⁷ Dessas crianças, 71,8% estão matriculadas em creches e pré-escolas municipais, 1,06% em estaduais, 0,04% em federais e 27,1% em instituições privadas. Dados obtidos no Portal Brasil - site: <http://www.brasil.gov.br/sobre/educacao/sistema-educacional/educacao-infantil>. Acesso em 06 jun. 2012. Atualização em 16 fev.2016.

⁸Dados da pesquisa apresentada pela professora Valéria Silva Ferreira no trabalho encomendado do Eixo Educação e Infância na XI Reunião Científica Regional da ANPED (Anped Sul 2016), A expansão da educação infantil e prováveis implicações.

pensarmos em que medida estamos avançando em termos pedagógicos na garantia de uma formação plena para esses meninos e meninas.

O panorama nos diz também que, se ocorrem mudanças no cenário da escola, da mesma forma, os cursos de formação de professores apresentam demandas e, com mais professores nas escolas e, em processo de formação, há também mais questionamentos acerca da formação humana infantil e dos aspectos pedagógicos implicados nesse processo. Da mesma forma, faz emergir e impulsiona a pós-graduação e a pesquisa educacional.

Paradoxalmente, ainda herdamos do passado a crença de que um profissional com poucos saberes ou com formação máxima de ensino fundamental pode assumir a docência com turmas de crianças com menores idades, ao que se alia a ideia de que quanto menores forem as crianças, menos conhecimentos teóricos e metodológicos são necessários ao seu professor. Em outro campo, sustentam-se equívocos como o de que as crianças de educação infantil, especialmente com idade menor a seis anos, não necessitam de uma proposta que contemple a apropriação de conhecimentos, tampouco de um currículo organizado para tanto.

As mudanças que, mesmo de modo lento, fazem-se notar em muito devem-se às conquistas políticas e aos avanços na produção científica no campo da Educação. Sinais disso, por exemplo, pode-se observar quando, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010)⁹, ao fazer-se referência às práticas pedagógicas relativas à linguagem, pede-se a garantia de experiências que

Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; possibilitem às crianças, experiências narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos (BRASIL, 2010, p. 25).

Podemos dizer que há experiências pedagógicas com as crianças pequenas que as desafiam a fazerem descobertas acerca do mundo através de práticas sociais, desenvolvendo o seu potencial infantil, situações em que vivem e buscam nos adultos e com eles a referência pedagógica para consolidar saberes. Acordamos que, em muitos ambientes escolares, as

⁹O Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e a Resolução nº 5/2009 definem novas Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, que oportunizam outras discussões para além das questões propostas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), em especial as que remetem à necessidade de pensar nos processos de aprendizagem a serem oportunizados nessa etapa da Educação Básica. Tais diretrizes foram construídas com a participação de diferentes vozes, em especial, de pesquisadores, educadores e movimentos sociais.

crianças possuem professoras que as cuidam, ensinam, interagem com elas e comunicam-se. No entanto, lembramos que nem todos os profissionais da educação compreendem a importância de intervenção nesse processo, tampouco, de uma proposta que respeite a singularidade das crianças e trate-as como sujeitos de direitos, concepção que se evidencia de forma clara nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010). Nesse documento, a concepção de criança veiculada é aquela à qual nos vinculamos. Trata-se de um

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

O que preocupa é que ainda que haja muitas redes de ensino e escolas que tomam, respeitosamente, a existência de uma proposta pedagógica para os pequenos, em outras, algumas crianças constroem a sua linguagem, por exemplo, de forma menos interativa, para não dizer, que são silenciados. Nesses contextos, há um tempo que, ao invés de ser preenchido pela riqueza de falas e aprendizagens que produzam sentidos, as crianças não são chamadas pelos adultos a produzir linguagem com o outro. Mas a que atribuir essa situação? Às políticas públicas? Ao processo de formação dos professores e gestores? À falta de conhecimentos necessários sobre a educação das crianças? Entendemos que um conjunto de fatores compõe esse cenário que nos instiga a investigar mais. 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, a educação infantil como campo de pesquisa. Nele, situamo-nos, 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.

De modo geral, os estudos sobre interação verbal com crianças de educação infantil, nas últimas décadas, estão presentes não somente em nossa área, mas também na Psicologia e na área de Letras/Linguística, já que ambas oferecem um conjunto de princípios e concepções que tomam como principais objetos os processos interativos entre crianças e adultos, pais ou professores, entre pares e a linguagem infantil. O diálogo que promovemos entre essas três áreas em nosso trabalho, pela diversidade de perspectivas teóricas que

apresentam e pela aproximação metodológica que produzem, mostra como aqueles sujeitos colocam a língua em funcionamento.

No início do processo de pesquisa, preocupamo-nos em mapear e compreender o que os pesquisadores dessas áreas estão apresentando, especialmente na última década, e que elementos teóricos e metodológicos conduzem as suas investigações. A intenção em realizar um processo de revisão bibliográfica mais detalhado deu-se pela contribuição dessas pesquisas para a nossa investigação e por intuirmos, ainda nos estudos realizados no Mestrado¹⁰, que recuperar as discussões presentes nas áreas da Psicologia e de Letras seria bastante promissor, visto que estudos sobre a interação criança-linguagem eram, à época, pouco frequentes na área da Educação.

Essa questão preocupa-nos, pois buscamos compreender as problemáticas pertinentes à educação infantil e entendemos que as relações pedagógicas materializam-se através de seu currículo e de suas propostas. Neste sentido, consideramos a linguagem um elemento fundamental nessa rede. Apesar de os estudos da área da Educação, mais especificamente da Pedagogia, tomarem como objeto as relações pedagógicas e o que leva a conceber a linguagem e o currículo, entre outros, como categorias de compreensão importantes, no que se refere ao campo da educação infantil, o acúmulo existente ainda é insuficiente para o entendimento da complexa atividade de educar a infância em contextos formais.

O que nos deixa em alerta é que parte da produção dá ênfase ao campo político da infância, dada a sua relevância. No entanto, os aspectos pedagógicos, ao nosso ver, merecem um olhar tão atento quanto aquele. Por outro lado, encontramos vários trabalhos que elegem a linguagem como o seu foco central, mas quando se trata do desenvolvimento da linguagem no processo de interação, que tem o adulto como interlocutor da criança, no espaço da escola, o número de pesquisas reduz-se significativamente.

Constatamos, confirmando a nossa suspeita, que, nas outras duas áreas supracitadas, há um número maior de trabalhos do que na área da Educação, que tratam da linguagem e da interação com o outro, embora dirijam o seu foco em grande parte para os sujeitos interlocutores das crianças no ambiente familiar e não escolar. Consideramos, desse modo,

¹⁰ No Mestrado em Educação, concluído em 2004, foram realizados estudos sobre as concepções acadêmicas a respeito da aquisição da língua escrita na educação infantil. As produções do período de 2000 a 2003 apontavam para alguns temas: a linguagem como produção da humanidade e prática social; a relação entre a linguagem e as funções cognitivas, com ênfase à interação social e à contribuição das narrativas; o aspecto lúdico atrelado à linguagem. Além de escassas, as discussões a respeito da linguagem escrita, pudemos observar o pouco destaque dado ao tema da aprendizagem da linguagem e a relação pedagógica no contexto da pesquisa em educação infantil.

que a área da Educação, responsável pelos estudos do campo pedagógico, ao olhar para as crianças de zero a seis anos de idade, mesmo com crescente número de pesquisas que tomam os profissionais como o *outro* e investigam a relação entre eles e as crianças, ainda poderia explorar mais fortemente a linguagem como objeto de investigação nessa relação e como elemento fundante da interação entre esses sujeitos. Faltam-nos trabalhos que discutam esse potencial pedagógico nas mãos das professoras, na educação infantil, as bases dialógicas do encontro entre professoras e crianças e as relações cuja compreensão, sob esse prisma, pode dizer muito acerca das relações de ensino (SMOLKA, 2003, p. 31).

Na escola, as professoras são as interlocutoras adultas das crianças que, de maneira direta, vivem a prática social de linguagem e partilham um tempo privilegiado com elas. Nesse espaço, há uma proposta, uma intencionalidade, crianças que possuem professoras atentas, que guiam a sua participação durante a aprendizagem e ajudem-nas a colocar o seu pensamento em ação, existem experiências nas quais ocorrem relações de sentido e nas quais o diálogo conduz o processo pedagógico, o que torna a linguagem um elemento não só constitutivo das relações, mas, ao mesmo tempo, objeto de aprendizagem.

Como muitos estudos sobre a interação verbal com as crianças estão fundamentados nos aportes teórico-conceituais provenientes da teoria histórico-cultural e pelo vínculo que o GEPALFA tem sustentado com esse referencial, nossa pesquisa encontra nessa teoria, na teoria da enunciação bakhtiniana e nos estudos da Psicologia Cultural de Jerome Bruner, a possibilidade de considerar a linguagem verbal como uma construção amalgamada na cultura e nas experiências do sujeito e como principal mediadora nas relações entre sujeitos.

Assim, ao instituímos um olhar mais específico para a área da Educação, responsável pelo estudo das relações pedagógicas, nós colocamos, na arena das discussões, um foco que tem estado menos evidente entre as pesquisas: a relação pedagógica entre as crianças e a professora. Tratando-se de relações de ensino e aprendizagem, apostamos em olhar esse movimento com as professoras¹¹, já que isso permite-nos encontrar referências de um compromisso que é próprio da escola e da docência: uma ação entre sujeitos que participam de um horizonte social (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014), em que o sujeito adulto, por ser

¹¹Temos a compreensão das conquistas acerca das questões de gênero discutidas em nosso país e, da mesma forma, destacamos a importância de professores homens assumirem a docência na educação infantil. No entanto, neste texto, utilizamos o termo *professora(s)*, no gênero feminino, pois, em nossa realidade local, a maioria das profissionais que trabalha nas escolas e assume a docência com as crianças é constituída por mulheres.

mais experiente com a linguagem e possuir um saber pedagógico, pode conduzir e orientar esse movimento que envolve as relações de ensino e aprendizagem.

Segundo Bakhtin (2014, p. 116), o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo situam-se em um horizonte social, um “espaço em aberto”, condicionado a uma época, face ao qual produz motivações, deduções e apreciações. Esse mundo interior, rico de experiências e vozes variadas, revela-se no momento em que o sujeito dirige-se ao outro, através de seu discurso. Considera-se que toda a produção de enunciados, nesse discurso, estabelece uma relação com o conteúdo interior e o que expressa no exterior. Essa expressão caracteriza-se pelo signo que parte de um sujeito a outro e essas relações concretizam-se, justamente, pelo horizonte social de cada um.

O conceito de horizonte social está muito presente na discussão sobre a interação verbal, uma vez que a palavra dirige-se a um interlocutor e ele não pode ser abstrato, pois, de uma ou outra maneira, está concretamente produzindo enunciados. A palavra, neste sentido, varia, dependendo do grupo social, das condições que se encontra. Esse horizonte orienta a interação, pois, de certa forma, condiciona-a ao que o outro vê. Portanto, quando mencionamos as professoras como adultas que acompanham as crianças no curso de seu desenvolvimento no ambiente escolar, também consideramos a sua ação na perspectiva do horizonte social.

Frente à problemática apresentada sobre a educação infantil e ao exposto até o momento, apresentamos a nossa questão de pesquisa da seguinte forma: Nas situações de interação verbal entre professoras e crianças de Educação Infantil, quais e de que natureza são os dispositivos¹² acionados para que umas atuem com/sobre as outras pela/com/sobre a linguagem?

Nosso trabalho dirige esforços no sentido de analisar cenas no contexto da educação infantil, observando a linguagem em ação. É nosso objetivo investigar como a interação verbal é constituída e compreender quais dispositivos são acionados para que ocorra a ação sobre e com o outro pela, com e sobre a linguagem. Trata-se de olhar para o movimento com a linguagem que ocorre nas turmas de crianças de dois a cinco anos de idade, como as

¹² Estamos considerando, nesta tese, o termo “dispositivos” como mecanismos que instauram e desenvolvem determinadas ações de linguagem. Os dispositivos mostram que existem determinadas estratégias/ações que as professoras produzem e, por assumirem um status pedagógico, podem ganhar densidade e constituir-se teoricamente e serem expostos em espaços públicos pela pesquisa. O conceito de ação de linguagem com o qual estamos operando vincula-se à abordagem sociodiscursiva, de matriz histórico-cultural e será oportunamente reconstruído nesta exposição.

professoras agem sobre a criança com a linguagem e como as crianças e as professoras agem sobre a linguagem.

Ainda, de modo mais específico, temos a intenção de compor o cenário da produção científica sobre o desenvolvimento da linguagem na criança, para investigarmos o que tem sido produzido sobre o presente tema, colocando-nos na arena das problemáticas apresentadas. Além disso, ao discutirmos a constituição da linguagem como objeto de ensino e aprendizagem, pela interação verbal, buscamos olhar para o potencial pedagógico dos encontros sustentados pela escuta e da palavra compartilhada.

Pelo compromisso pedagógico com a área de educação infantil, considerando as demandas e as mudanças presentes no cenário atual, reiteramos a importância do desenvolvimento de pesquisas que tomem como referência o processo de ensino e aprendizagem das crianças pequenas tal como ele acontece nas creches e pré-escolas, já que estão aí os limites e as possibilidades que resultaram nas conquistas em educação das crianças até o momento. Com base nisso e nas investigações já produzidas, há a necessidade de construir referenciais sólidos que, sem incorrer em prescrições, forneçam elementos para a produção de um currículo cada vez mais coerente e contribuam com os conhecimentos necessários ao professor na educação infantil.

1.2. Sobre os conceitos que atuam para a compreensão do objeto de investigação

Como já anunciado, a questão construída no curso de nossa pesquisa desafia-nos a investigar a interação verbal entre a professora e as crianças de educação infantil e, nela, os dispositivos acionados por esses sujeitos nas ações de linguagem que produzem. Para precisá-la, exploraremos e sistematizaremos os conceitos centrais com os quais designamos os fenômenos identificados e caracterizados em nosso trabalho.

Iniciamos afirmando que o nosso olhar de pesquisa ocorre no prisma do diálogo. Além de âncora constitutiva que permite pensar nos processos interativos de linguagem entre crianças e adultos na educação infantil, o diálogo também foi concebido como critério de seleção da escola, das professoras por suas concepções e percurso pedagógico, e das próprias cenas que compuseram a produção dos dados desta pesquisa, pois, como princípio explicativo, faz diferença na concepção de linguagem que estamos assumindo.

Chama-nos atenção o título que Faraco (2009) apresenta numa das seções de uma obra *Linguagem & Diálogo*, na qual objetiva reconstruir as principais ideias do Círculo de

Bakhtin: “Diálogo: essa palavra mil vezes “mal-dita”. Nela, o autor defende que essa metáfora acaba tornando-se habitual, corriqueira, pelas próprias interpretações que o conceito de diálogo suscita. Ele entende que “a palavra *diálogo* tem várias significações sociais, o que pode afetar a recepção do pensamento do próprio Círculo” (2009, p. 60).

Fiorin (2008) sistematiza três conceitos de diálogo/dialogismo presentes na obra do Círculo. O primeiro refere-se ao modo de funcionamento real da linguagem, ou seja, todos os enunciados constituem-se a partir dos outros. Segundo Faraco (2009), o diálogo que interessa ao Círculo de Bakhtin, na interação face-a-face, evidencia-se não com o diálogo em si, mas com o que ocorre nele - polêmica ou consenso, receptividade ou recusa, apreço ou desinteresse, relações de acordo ou de luta -, com o complexo de forças que atua nele e condiciona as significações de que é dito naquela situação: “As práticas do cotidiano são valorizadas como espaço que mantém a criação ideológica mais elaborada e, ao mesmo tempo, as fontes de uma contínua renovação” (FARACO, 2009, p. 61-62). O segundo diz respeito ao dialogismo constitutivo, que se trata da incorporação pelo enunciador da voz ou das vozes de outros(s) no enunciado. Dessa forma, composicional, evidenciam-se maneiras externas de mostrar outras vozes no discurso. Aproximamos esse segundo conceito de diálogo, explicitado por Fiorin (2008), do que Bakhtin/Volochínov (2014) comentam ao afirmar que o diálogo carrega em si relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados. Para eles, quando o enunciador constitui um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está condicionado em seu discurso e atravessado, assim, pelo discurso alheio. Em relação ao terceiro conceito de dialogismo, Fiorin (2008) afirma que o sujeito é constitutivamente dialógico, o que significa que o seu mundo interior vai se constituindo de diferentes vozes, nas relações que estabelece com os outros. Esse sujeito vai se constituindo discursivamente e apreendendo vozes sociais circulantes na realidade de seu tempo. Os enunciados que o sujeito constrói são ideológicos pelo fato de serem uma resposta ativa às vozes interiorizadas por ele. Por isso, são a expressão de uma consciência coletiva e, ao mesmo tempo, singular, mas que não é por isso assujeitada, pois participa do diálogo de vozes de forma particular. Um sujeito dialógico, então, é constituído por um conjunto de vozes internalizadas e, por conta do lugar donde partem os diálogos pertencer a um contexto mais amplo, podem ser considerados sujeitos sócio-ideológicos.

Na revisão bibliográfica, encontramos, conforme já mencionado, trabalhos que operam com esse conceito, vinculado à matriz bakhtiniana. Castro (2011) que realizou a sua pesquisa com estratégias comunicativas entre bebês, entendendo que o diálogo, na

constituição da linguagem, comporta um processo de outros aspectos constitutivos da linguagem, como “o enunciado, a constituição social, espacial, histórica e cultural dos sujeitos envolvidos, além do presumido de tal contexto que está engendrado no diálogo” (2011, p. 122). A autora acredita que a comunicação constitui-se por diferentes ações de linguagem. Há, nessa mesma situação de diálogo, um movimento do sujeito, que é influenciado pelo meio, agindo sobre ele e transformando-o. Assim, o diálogo não pode ser considerado um fato isolado, entendido como a linguagem é constituída, pois é característico de relação, que é social e que se reinventa de modo recorrente.

Já para Marchezan (2014), o diálogo

Fundamenta e institui a consideração da linguagem em ato, que constitui e movimenta a vida social, que surge como réplica social e contra a réplica que consegue antever. Guarda em relação à linguagem, assim entendida, estreita “adequação”. Da vida à teoria, o diálogo, de maneira recursiva, é identificado na ação entre os interlocutores, entre autor e leitor, entre autor e herói, entre heróis, entre diferentes sujeitos sociais, que, em espaços e tempo diversos, tomam a palavra, ou têm a palavra, representada, ressignificada (2014, p. 128).

Podemos observar como elemento comum aos conceitos apresentados o fato de que no diálogo a linguagem está amalgamada às relações sociais e, conforme Laplane (1997, p. 62), nele, a significação empossa “a linguagem como constitutiva da ação humana”. Ainda, com base em Volochínov/Bakhtin (2014), concebemos que o diálogo em todas as suas formas realiza-se na interação verbal. Esse conceito tornou-se, no processo de pesquisa, fundamental à compreensão das situações em que professoras e crianças tomam a linguagem como foco de sua atividade.

Segundo Laplane (1997, p. 9), “a noção de interação possui uma longa história que se entrelaça com a história das ciências e da filosofia”. Essa questão tem perpassado o desenvolvimento de tendências e correntes nas ciências humanas. Para a autora, há várias perspectivas sobre a interação que compartilham de concepções próximas ou diferenciadas pelas questões que emergem em dado momento histórico dos estudos. Nelas,

a interação é concebida como uma espécie de ação conjunta em que os participantes ocupam lugares diferenciados (o adulto ensina e a criança aprende por exemplo). Algumas dessas abordagens destacam o papel da linguagem e privilegiam o estudo das práticas discursivas (LAPLANE, 1997, p. 41).

Ao abordar a interação verbal, Vion (1992, p. 97, tradução nossa), autor francês que discute a comunicação verbal, assinala que “a língua não significa um simples apoio, ou simples ferramenta de ação, ou experiência da expressão. Ela constitui a estruturação dessa ação experimentada”¹³. Expresso em outros termos, é o lugar de estruturação da ação, onde se desenvolvem os elementos que existem nessa formulação. Para esse autor, a função simbólica da linguagem é o estado mais importante da função da comunicação e a problemática da linguagem é vista como uma forma consciente da vida social (na perspectiva bakhtiniana).

Para Bakhtin/Volochínov, a interação é considerada a relação de dois ou mais indivíduos socialmente organizados e a enunciação é vista como produto dessa interação. Ambas, portanto, condicionadas “pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo, pela situação social mais imediata” (2014, p. 116).

Um dos preceitos a serem considerados por uma educação orientada por uma abordagem cultural, segundo Bruner (2001, p. 29), é o preceito interacional, já que todo intercâmbio humano envolve comunidades em interação. No caso do processo educativo, “no mínimo envolve ‘um professor’ e um ‘aluno’ – ou se não for um professor em carne e osso, então um substituto, como um livro, um filme, uma exposição ou um computador ‘responsivo’”. Ao tratar da interação, Bruner (2001, p. 30) defende a ideia de “subcomunidades de aprendizes que se ajudam mutuamente”. Entende que, por meio da interação nesse processo mútuo, mais imediato na linguagem, há oportunidade de oferecer comentários simultâneos e apoiar os novos, o que torna a aprendizagem mais intensa e partilhada.

Com a contribuição dos autores, reafirmamos o pressuposto de que o homem constitui-se pelas relações sociais estabelecidas com o outro. Compreendemos, assim, que a nossa história é acompanhada por outras histórias em uma trajetória em que o outro torna-se parte de nossa vida. Neste sentido, destacamos que a interação entre as crianças e com as professoras ocorre por meio de ações partilhadas na construção do conhecimento, em que, de forma conjunta, contribuem na constituição dos sujeitos. Por esse ângulo, no processo de aprendizagem, no ambiente das creches e pré-escolas, as crianças vão se desenvolvendo em interação com o outro, numa relação com o adulto. Encontramos respaldo para isso nas palavras de Vygotski (1984, p. 210):

¹³ La langage ne serait donc pass le support, le simple outil transparente, permettant l’action ou l’expression de vécus. Il constitue le lieu de structuration de cette action et de ces vécus.

El maestro no enseña al niño lo que éste sabe hacer por sí mismo, sino aquello que no sabe, pero que puede hacer si le enseñan y dirigen. El propio proceso de aprendizaje se realiza siempre en forma de colaboración del niño con los adultos y constituye un caso particular de interacción de formas ideales y afectivas que mencionamos antes como una de las leyes más generales del desarrollo social del niño.

Com isso, outro elemento, então, entra em cena na interação verbal: o interlocutor. Numa situação de aprendizagem, na educação infantil, vários interlocutores colocam-se a dialogar, alguns restringem-se a responder as perguntas, mas todos sempre enunciando para os outros. A palavra, continuamente, dirige-se a um interlocutor e, nesse caso, não há um interlocutor abstrato. Se cada indivíduo mantém um horizonte social, que é definido pelo seu grupo e por sua época e um auditório social próprio, há que se ter respeito, no processo de interação com o outro, pelas diferenças que as vozes que ressoam nos enunciados podem suscitar. Além disso, a palavra, como território comum entre o locutor e o interlocutor, comporta duas faces: procede de alguém e dirige-se a alguém, constitui “o produto da interação do locutor e do ouvinte” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV 2014, p. 117). Através dela, como uma ponte, o indivíduo define-se em relação ao outro. Isso implica dizer que, como elemento constitutivo do enunciado, a palavra está presente em todos os atos de compreensão e interpretação. Considerada como signo ideológico, por excelência, que se constitui pela significação, a palavra é tomada por Bakhtin (2011) como interindividual, pertence ao falante (autor), mas também ao ouvinte. Quando ela começa a circular, é sempre palavra do outro. Ela quer sempre ser ouvida, ou seja, procura a compreensão responsiva. Para o autor, “tudo o que é dito, expresso, situa-se fora da “alma”, do locutor, não lhe pertence com exclusividade” (2011, p. 356). A expressão é compartilhada e, se é parte da vida social, propaga-se pela palavra e pela escuta do outro. Para Bakhtin/Volochínov (2014, p. 36), a palavra é o modo mais puro e sensível da relação social”.

Para Bakhtin/Volochínov (2014), a palavra é a matéria prima da consciência humana, já que tudo “o que me diz respeito, a começar por meu nome e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe), etc. e me é dado com entonação, com o tom emotivo dos valores deles” (BAKHTIN, 2011, p. 278). A consciência, neste sentido, refere-se a como o sujeito constitui-se e, na perspectiva bakhtiniana, o conteúdo da consciência é, portanto, ideológico. Além disso, somente torna-se consciência o que adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado, num processo de interação social. Em vista disso, o autor afirma que o indivíduo toma consciência de si pelos outros, que oferecem a palavra, a forma e o tom que darão à formação original da

representação que faz de si mesmo. Sendo o conteúdo da consciência ideológico e semiótico, Bakhtin/Volochínov (2014) declaram que, se a privarmos dele, não sobra nada!

Considerando que a interação verbal é uma ação pela linguagem entre os sujeitos que se colocam em determinadas condições mediados pela palavra, indagamos sobre os dispositivos que a professora produz para conduzir e possibilitar novas condições de uso e reflexão sobre a língua. Não nos voltamos, portanto, a todas as situações de interação verbal, mas àquelas em que as crianças e as adultas põem em questão a própria palavra, ou seja, a palavra problematiza a palavra. Para esclarecer essa opção, é fundamental que recuperemos o conceito de linguagem que ancora os estudos realizados e apresentados neste trabalho.

Dependendo da área de estudo e das bases teórico-metodológicas consideradas para a análise da relação da criança com a linguagem, até a última constituir-se num meio da primeira, teremos diferentes formas de designar tal fenômeno: aprendizagem, aquisição, apropriação, desenvolvimento da linguagem. A nossa opção neste trabalho é por referirmo-nos a ele como “aprendizagem da linguagem”, considerando a aprendizagem na perspectiva histórico-cultural como um fenômeno não somente subjetivo, mas essencialmente social, que se realiza nas interações do sujeito com o mundo, mediadas em boa parte pela linguagem verbal.

Vygotsky (1995) concebe que a linguagem tem a função de transformar e de redimensionar a ação humana e, ao constituir-se como uma função psicológica superior (FPS), exerce um papel decisivo na formação dos processos mentais, típicos do ser humano, entre eles, o pensamento. Entendemos que os argumentos de Vygotsky (1995) 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 presença de um outro social.

Já 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). Compreendemos que, pela palavra, ocorre a definição de um sujeito na relação com o outro, o que se revela, por exemplo, na relação adulto-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 (2010), 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 referências fundamentais, compreendemos a linguagem como uma prática histórica, social e cultural da humanidade, mediante a qual as crianças aprendem por meio das interações a agir com a palavra, mesmo antes de saber falar convencionalmente. São capazes, desde pequenas, de conhecer aspectos de seu entorno e de comunicarem-se de variadas formas. Elas expressam-se, construindo uma relação de comunicação com os adultos e com os seus pares. Desde bebês, são inseridas em um mundo de palavras usadas, aprendem a usar palavras para buscar o que desejam, descrever o que veem, o que ouvem, observam-na produzindo sentimentos e ações.

Em vista disso, outro conceito que se mostrou produtivo à compreensão das interações verbais entre crianças e entre elas e as adultas veio do interacionismo sócio-discursivo: a ação de linguagem. Segundo Bronckart (1999, p. 13), pelo quadro interacionista-social, analisam-se as condutas humanas como “ações significantes, ou como ‘ações situadas’, cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização”. Para o autor, tendo em vista que “o funcionamento da capacidade de espécie que é a linguagem encontra-se atravessado assim por e sob a dependência de diferentes níveis de organização do social, ela apresenta também, como todas as produções humanas, um caráter profundamente histórico” (1999, p. 37).

Em seus estudos, Bronckart (1999) circunscreve o estatuto da ação e trata das condições de sua constituição. Para ele, “a ação constitui o resultado da **apropriação**, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (1999, p. 42). O autor defende que os seres humanos participam de avaliações sociais importantes na construção da linguagem. Se, desde o nascimento, a criança está exposta à atividade de linguagem do meio humano, perpassam por sua aprendizagem situações de transformação.

No início, simples manifestações de uma participação prática na atividade de linguagem do meio humano, as produções vocais iniciais são objeto de avaliações permanentes do meio social; e é a apropriação, pela criança, pelos critérios dessa avaliação que transforma as produções iniciais em ações de linguagem, ao mesmo tempo que ela se transforma em agente verbal, capaz de gerenciar as intenções e os motivos de seu dizer (BRONCKART, 1999, p. 46).

Portanto, a participação nas atividades de linguagem, com os pares e com os adultos, possibilita que, através da vivência com o outro, a criança construa condições que potencializem o seu dizer. Sobre as condições da apropriação da linguagem pela criança, Bronckart (1999, p. 55) afirma que “sabendo que, por meio da linguagem, ela age sobre os outros, a criança acaba por compreender que, também por meio da linguagem, pode agir sobre si mesma, sobre seus comportamentos, depois sobre suas representações e, então, começa a ‘pensar’”.

Estamos considerando que a ação de linguagem constitui-se como uma categoria que nos auxilia a tipificar as intervenções das professoras, uma vez que algumas mais do que outras são potencializadoras do processo de aprender a agir com/sobre a linguagem. Uma delas é a ação da linguagem sobre a própria linguagem.

Com isso nos aproximamos do que Gombert (1992) defende, ou seja, o desenvolvimento da linguagem é acompanhado pelo desenvolvimento de uma linguagem sobre a linguagem, cedo em sua função, mas tardia em sua sistematicidade. Segundo ele, a criança, nessa entrada na comunidade linguística, aprende desde muito cedo a usar a linguagem para falar da linguagem, para dizer com outras palavras o que disse antes, para comunicar-se e estabelecer relações com o outro e para aprender a linguagem, que remete a si mesma.

Gombert (2003) acredita que, mesmo pequena, a criança tem a capacidade de produzir e compreender a linguagem, o que ocorre de modo espontâneo e, mais tarde, de modo intencional, quando alvo da consciência sobre os processos linguísticos, já que as “capacidades de reflexão e autocontrole intencional encontram-se pouco desenvolvidas nas crianças pequenas” (2003, p. 19), o que não significa que os tratamentos linguísticos não sejam controlados. Baseando-se no conceito de *metaprocessos* e na referência de Karmiloff-Smith (1983), consideramos a existência de uma atividade metalinguística a partir dos dois anos de idade.

No curso da aprendizagem da linguagem, acreditamos que as crianças, em interação com outras crianças e com os adultos, em especial no ambiente da instituição de educação infantil, podem vivenciar experiências dessa natureza, mas como atividades epilinguísticas, conceito utilizado por Gombert (2003) para indicar que o caráter intencional e refletido é inerente à atividade estritamente metalinguística. Para o autor, essas atividades designam:

Comportamento manifestado desde a tenra idade que está relacionado com o comportamento metalinguístico, mas não é conscientemente monitorada pelo sujeito. Tais atividades no comportamento do indivíduo são manifestações explícitas de uma consciência de regras do uso da linguagem (GOMBERT, 1992, p. 13).

As crianças operam com a linguagem e sobre ela enquanto brincam, constroem conceitos, relatam histórias imaginadas e vividas. Boa parte das vezes, elas estão pensando sobre a própria linguagem, mas de um modo em que ainda não lhe é possível tomar consciência sobre como a estão compreendendo e produzindo.

Com as lentes permitidas pelas abordagens às quais nos filiamos e pelos conceitos até o momento explicitados, além de outros que oportunamente serão vinculados, trabalhamos o nosso olhar para que, curioso das relações que se estabelecem no encontro de professoras e crianças com a palavra, busquemos as potencialidades desses processos interativos.

1.3 Sobre o lugar da pesquisa e outros elementos do processo metodológico

Desde o nascimento da criança, em ambiente familiar, há uma intenção de educar entre aqueles que a acolhem e, para tanto, de gerar situações de aprendizagem. Mas a essa situação familiar estamos atribuindo o termo “educativo” e não “pedagógico”. Neste trabalho, interessa-nos olhar para a relação pedagógica que se institui entre crianças e adultos, em ambiente escolar, principalmente entre as crianças e quem as educa, ou seja, a professora de sua classe.

Isso significa que as ações de linguagem que ocorrem em processos interativos compreendem uma função própria na instituição de educação infantil. A sua proposta pedagógica deve garantir que ela cumpra uma função sociopolítica e pedagógica, “possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças, quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas” (BRASIL, 2010, p. 17).

Por acreditarmos que ocorrem momentos de aprendizagem que nascem das relações estabelecidas entre as crianças e quem as educa, consideramos importante esclarecer, brevemente, a diferença entre esses dois universos, das professoras e das crianças. As adultas encontram na instituição de educação infantil o seu lugar profissional, institucionalizado, são vistas e cobradas pela sociedade por seu ofício de ensinar. São sujeitos que carregam no seu dizer e em sua prática um conhecimento pedagógico. Professoras de crianças sabem como aconchegar, como colocar limites e como desafiá-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 ou orientado, constroem novas relações. Ao mesmo tempo, percebem no adulto a sua referência enquanto constituem-se sujeitos pela própria linguagem. Elas 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 podem vivenciar densas experiências com o outro e com os saberes. Ela significa um lugar rico de aprendizagens que é invadida pela vida das crianças e professoras, pelas relações que vivem fora dela, pelas inquietações da comunidade e pela vontade de acertar por parte das professoras. As reflexões de Dickel (2001, p. 12) sobre a escola e os seus professores carregam marcas que nos desafiam como sujeitos da pesquisa e da própria escola:

Estamos falando de uma escola onde haja condições para que essas crianças sejam percebidas em suas necessidades; onde elas tenham oportunidades de fala, entendida como a máxima expressão de si; onde elas sejam incorporadas ao processo pedagógico, deixando nele, suas marcas (2001, p. 12).

Isso torna-se 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 propostas para que as crianças se sintam pertencentes a essa instituição. Assim sendo, ao compreenderem e viverem experiências com a própria linguagem, os adultos também são afetados e contribuem para a 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 instituição de educação infantil, as crianças aprendem diversas formas de comunicar-se e toda a comunicação exige um interlocutor, ou seja, comunica-se com alguém. Nessa relação, as crianças alargam os seus recursos de linguagem, tanto na forma de expressão, como de compreensão. Del Ré, Paula e Mendonça, do campo da Aquisição da Linguagem, buscam o olhar bakhtiniano para afirmar que

Compreender a linguagem da criança e esta como sujeito que enuncia e que, ao enunciar, habita o mundo com voz própria é fundamental para pensar que a linguagem, a língua e a fala, não são *entidades abstratas*, mas enunciados (concretos), ditos por sujeitos que, por meio deles, se constituem, nos constituem e também constituem um modo de ser e habitar no mundo (2014, p. 19).

Com base nessas concepções de escola, professora e crianças, este processo investigativo desenvolveu-se, constituindo-se em conformidade com os pressupostos da abordagem qualitativa de pesquisa e, tendo como ponto de partida, a compreensão de uma investigação com crianças, em uma perspectiva ética, concebida como um processo de respeito à singularidade infantil e que enfatiza o estudo da linguagem *com* as crianças e não *das* crianças.

Estudar a linguagem da criança, de certa forma, é dar-lhe voz, principalmente do ponto de vista epistêmico, ao qual já nos referimos: o de pensar e pesquisar nas Ciências Humanas significa encarar o “dado” como produzido por um sujeito outro, que se constitui por meio da linguagem e nos constitui como pesquisadores, tanto quanto o nosso olhar para esse sujeito também o constitui como nosso outro (DEL RÉ; PAULA; MENDONÇA, 2014, p. 19).

Com esse pressuposto, apoiamo-nos na pesquisa etnográfica educacional, que permite a compreensão dos fenômenos pela consideração à atribuição de significados produzida pelos sujeitos e à interação entre eles (ESTEBAN, 2010). Em concordância com os princípios desse método de pesquisa, realizamos parte do processo investigativo em um ambiente natural: uma das escolas de educação infantil da rede municipal de Passo Fundo, um lugar que carrega marcas de uma comunidade que luta para superar as suas dificuldades socioeconômicas e culturais e, ao mesmo tempo, enche-se de esperanças. Chegar mais perto dessa realidade, com um viés de pesquisa, ajuda-nos a entender um pouco da vida dos sujeitos envolvidos nesse estudo. Esses sujeitos são crianças entre dois e cinco anos de idade e as suas respectivas professoras, que compõem cinco turmas de educação infantil, entre o Maternal I e o Pré II, são sujeitos plurais, que mostram o que há de mais intenso no desenvolvimento infantil.

Foram realizados registros de observações em diário de campo, videografações e fotografias de momentos diversos junto a esses cinco grupos, de outubro de 2014 a julho de 2015. O encontro com os sujeitos de pesquisa foi respeitoso, encantador e desafiador, em razão das hipóteses que nos fizeram repensar sobre as relações de linguagem na educação das crianças pequenas em instituição formal de ensino. Algumas delas serão motivo de nossas reflexões e, com o prisma da análise microgenética (GÓES, 2000), trataremos as

cenar resultantes do trabalho de campo com vistas a problematizar e expor as ações de linguagem produzidas por e entre professoras e crianças.

O material produzido em campo foi selecionado, organizado e exposto mediante o recurso a três conceitos - retomada da palavra, participação guiada e formatos de interação – decorrentes do aprofundamento das referências bakhtinianas e das contribuições de Bruner (1985) e Rogoff (1998). A exposição seguiu, ainda, procedimento adotado por autores do campo da pesquisa de abordagem histórico-cultural, em especial, de GEPALFA, ou seja, foi organizada por meio da produção de episódios de interação com vistas a reconstruir a arquitetura deste trabalho.

A estrutura do presente texto está composta por mais três capítulos além deste. O capítulo II apresenta o resultado do estudo bibliográfico que tomou como universo as pesquisas sobre a interação verbal entre crianças e com as professoras de Educação Infantil, desenvolvidas entre 2000 e 2012, nas áreas de Educação, Psicologia e Letras/Linguística. Dele, são recuperados os enfoques teóricos e as possibilidades metodológicas eleitas pelos pesquisadores. Ao final do capítulo, expomos a problematização que tal estudo provocou no que se refere à (re)elaboração do problema e aos caminhos de nossa investigação. O percurso metodológico apresenta-se no terceiro capítulo, momento em que explicitamos os nossos pontos de partida teórico-metodológicos, o *locus* de investigação e a vida desse lugar e dos sujeitos que ali estão, assim como o processo de produção, de análise e de exposição dos dados. Por fim, a análise que nos propomos a fazer incide sobre três episódios de interação, compostos de cenas constituídas de excertos do diário de campo da pesquisadora e de transcrições das videogravações e que materializam a interação verbal, as situações concretas nas quais crianças e professoras mediante diferentes ações atuam sobre si, sobre o outro e sobre a linguagem.

2 A INTERAÇÃO VERBAL ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS PEQUENAS: UM OLHAR PARA UM ESTADO DO CONHECIMENTO

Fica o convite para que outras pesquisas aprofundem esses e outros aspectos que venham a surgir em relação às crianças pequenininhas no espaço coletivo da educação infantil.
(Joselma Salazar de Castro)

Ao colocar o mundo infantil nas pautas de investigação, a pesquisa desafia-se a desvendar um terreno de alterações constantes que significam e incorporam a formação humana. As pesquisas sobre interação verbal entre adultos e crianças, nas últimas décadas, têm conduzido a discussões em diversas áreas do conhecimento, que abordam concepções acompanhadas de mudanças socioculturais, econômicas e, simultaneamente, científicas. Esse processo tem gerado formas de conceber a infância, a linguagem verbal e a relação instituída entre elas para a aprendizagem, rompendo com saberes já consolidados. Com a pesquisa proposta para o doutorado, pretendemos saber que dispositivos são acionadas por professoras e crianças de dois a cinco anos de idade no sentido de agir sobre e com o outro pela linguagem, constituindo-se em uma relação dialógica entre elas, na interação verbal.

Partindo disso, visando tecer o estado do conhecimento, o texto que apresentamos explana os traços dos estudos progressos que investigam temas sobre a interação verbal entre adultos e crianças, considerando que tais pesquisas podem levar-nos à compreensão sobre a produção do conhecimento acerca da linguagem da criança e impulsionar-nos a dialogar com áreas que possam contribuir com esse processo. Com o presente estudo, objetivamos, portanto, perceber que contribuições esse conjunto de investigações oferece-nos para a pesquisa que temos em andamento.

Para tanto, realizamos uma busca de trabalhos de mestrado e doutorado no Banco de Teses da CAPES, para selecionar pesquisas que contemplem o tema da interação verbal entre adultos e crianças, em três áreas do conhecimento, a saber: Educação, Psicologia e Letras/Linguística. Com base no conjunto de produções, é possível identificar que inquietações mobilizam o cotidiano dos pesquisadores e com quais aportes teóricos e metodológicos, eles buscam sustentar as suas investigações. Tais elementos serão expostos no texto, ao mesmo tempo em que desenvolveremos, no diálogo com os trabalhos, o nosso problema de pesquisa e a proposição investigativa que nos orienta.

2.1 Produção científica sobre a interação verbal entre crianças e adultos

Apresentamos, nesta seção, dois momentos: o primeiro explicita como foi tecido o estado do conhecimento sobre a interação verbal entre crianças e adultos, como se constitui a comunidade de pesquisadores que discute a temática, no cenário brasileiro e no recorte temporal eleito para a revisão; o segundo apresenta as especificidades no tratamento do tema, presentes nas três áreas de conhecimento postas em interlocução: Educação, Linguística/Letras e Psicologia.

2.1.1 Os estudos sobre interação verbal entre adultos e crianças: a quem interessa o debate

A produção científica sobre a linguagem verbal com crianças menores de seis anos de idade tem mostrado uma ascensão, nas últimas décadas, em razão da trajetória histórica que a categoria da infância tem construído em suas diversas esferas, em especial na área da Educação. Os estudos mostram que o início do século XX marcou a educação das crianças pelos avanços sociais, políticos, mas essencialmente pedagógicos, principalmente os decorrentes de pesquisas que até hoje repercutem sobre o seu campo¹⁴. No final do referido século, com a evolução da tecnologia, das políticas públicas para a infância e com as mudanças no mercado de trabalho, houve exigência de mais instituições para a educação das crianças e de um número maior de professores qualificados para cumprir esse ofício, demanda que se intensificou para a educação infantil, com mais precisão na faixa etária de zero a três anos. Dessa forma, um novo conjunto de perguntas foi elaborado e problemas de pesquisa que acentuaram o olhar para a pequena infância endossaram a discussão sobre diversos temas nesse campo, entre eles, a linguagem infantil e a interação.

Pela relevância desse debate, os estudos da infância têm sido abordados em diferentes áreas, e a especificidade da linguagem verbal infantil em especial, nas áreas de Psicologia, Letras/Linguística e Educação. Vale ressaltar que, nesse conjunto de produções científicas, nas três áreas do conhecimento, encontramos, em sua maioria, uma concepção de linguagem amalgamada com a cultura e enriquecida pelas diferenças epistemológicas do desenvolvimento. Pensando nisso, entendemos que a evolução que as crianças vivem, socialmente, na linguagem, depende de um processo interativo entre elas e os adultos, com

¹⁴ Estamos nos referindo às contribuições das pesquisas e teorias como, por exemplo, de Lev S. Vygotski, Jean Piaget, Henri Wallon.

ricos momentos dialógicos, qualificados por situações pedagógicas. Esse é o viés que nos motiva a perscrutar a produção científica.

Para essa revisão bibliográfica foram selecionadas dissertações e teses do período de 2000 a 2012, que apresentam pesquisas sobre a linguagem infantil e fornecem pistas, de modo geral, sobre a interação entre adultos e crianças. O recorte de tempo de doze anos justifica-se por duas razões: a primeira, pelo fato de as discussões no campo da educação infantil estarem mais acirradas após a consolidação de políticas públicas decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN-9394/96) e, com isso, mobilizarem maiores movimentos de produção nos meios acadêmicos; a segunda, em razão do alto percentual de crianças, especialmente de zero a três anos, que passaram a frequentar a creche e a pré-escola na última década, o que nos convoca a acompanhar o que se refere a temas e aspectos teórico-metodológicos e em que medida o campo científico tem produzido.

Elencamos descritores para a pesquisa no Banco de Teses da CAPES, que ora foram utilizados de forma individual, ora em forma composta, elaborados com a intenção de filtrar os trabalhos em consonância com o foco da pesquisa. Os descritores foram: interação entre adultos e crianças, interação verbal, linguagem verbal, desenvolvimento da linguagem, desenvolvimento linguístico, aquisição da linguagem, fala, crianças de zero a três anos, educação infantil, bebês, crianças pequenas e crianças de zero a seis anos.

De modo geral, muitas produções¹⁵ partem de inquietações sobre a educação infantil, seus sujeitos e suas problemáticas. O mote da aquisição da linguagem e das interações também se evidencia num conjunto significativo de pesquisas. Mas, especificamente, com a temática da linguagem articulada à interação entre adultos e crianças, mais notadamente com crianças menores de seis anos, encontramos um número de 32 trabalhos. Ainda assim, foram realizados os estudos de 26 deles, na íntegra, pois seis dos trabalhos¹⁶ estão inacessíveis. As pesquisas advêm de diversos estados brasileiros, conforme aponta o mapa que expõe a composição do cenário nacional das discussões que envolvem infância e linguagem, de acordo com as teses e as dissertações selecionadas.

¹⁵No Apêndice A, as produções estão expostas por título, autor, instituição, área e ano.

¹⁶ Como os seis trabalhos estão indisponíveis ao público, na íntegra, em razão de motivos diversos, tivemos a possibilidade de estudar apenas os seus resumos.

Imagem 1 - Estados brasileiros onde se localizam as discussões sobre infância e linguagem



Fonte: Elaboração da pesquisadora

Frente ao universo acadêmico-científico brasileiro, o número de 32 produções parece-nos pouco expressivo, especialmente no recorte de tempo de 12 anos. Por isso, consideramos que, por razões já mencionadas, apesar do avanço significativo de discussões sobre a infância na última década, nos diversos grupos de pesquisa,¹⁷ e pelas discussões nos programas de pós-graduação, ainda há um conjunto de perguntas a serem elaboradas. Evidencia-se o interesse de um coletivo, que constrói um olhar para o desenvolvimento e a educação de crianças, mas as pesquisas sobre a linguagem verbal, mais distintamente, na área da Educação, ainda são tomadas com certa timidez.

Observando a Tabela 1, percebemos que as pesquisas, distribuídas em 15 instituições de Ensino Superior, tomam corpo a partir de 2006. Esse ano datava uma década da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN-9394/96), o que

¹⁷ Nossa opção em investigar trabalhos de mestrado e doutorado, concluídos, justifica-se por configurarem, de modo geral, o início de pesquisas, que, certamente, em momento posterior, apresentam diversos desdobramentos em outras publicações. Mesmo assim, não podemos deixar de mencionar que as produções que se propagam nos grupos de pesquisa mostram um significado muito importante para a elaboração do conhecimento da discussão em pauta. Frente ao mapeamento dos grupos de pesquisa que foram consultados para ponto de partida deste estudo e que discutem questões que perpassam o tema desta tese, destacamos os seguintes: Psicologia: Centro de Investigação sobre Desenvolvimento e Educação (CINDEDI/USP Ribeirão Preto); Interação Adulto Criança e Desenvolvimento Linguístico (UFPB); Núcleo de Estudos entre Cognição e Educação (NECCOE/UFPE); Laboratório de Interação Humana e Social (LABINT/UFPE); Laboratório de Interação Social (LIS/UFSCAR); Laboratório de Observação de Processos Interativos (LOPI/UFRGS). Letras/Linguística: Grupo de Estudos Enunciativos da Linguagem (UFRGS); Grupo de Estudos da Linguagem, interação e cognição (INTERCOG/UFPB); Grupo de Pesquisa em Aquisição da Linguagem (GEPAL/UNICAMP). Educação: Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE); Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização (GEPALFA/UPF); Grupo de Estudos Pensamento e Linguagem (GPPL/UNICAMP); Grupo de Estudos e Pesquisa Criança, Infância e Educação (GEPECIE/UFS); Grupo de Educação e Linguagem (GELING/UFBA); Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura e Escrita na Educação (LEDUC/UFRJ); Grupo de Estudos em Educação Infantil (GEIN/UFRGS); Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação na Pequena Infância (NUPEIN/UFSC); Grupo de Pesquisa Linguagem, Cultura e Práticas Educativas (UFF).

certamente provocou discussões mais acirradas na área da educação infantil. Além disso, em 2006, pela instauração do “Ensino Fundamental de nove anos” no país, foi instalado um movimento de inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental, fato que gerou muitos debates e reflexões envolvendo a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.

Tabela 1 -- Pesquisas sobre educação infantil, linguagem e interação adulto-criança, por IES e ano de produção

<i>Ano</i> <i>IES</i>	2000	2001	2002	2003	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Total
UCPel	2											1	3
PUC RS			1										1
UFRGS						2	1				1		4
UFSC					1						1		2
UFPR												1	1
USP		1				1		1	1	1		1	6
UNICAMP				1					1				2
UNESP											2		2
UERJ								1					1
UFF						1							1
UFES						1							1
UFG									1				1
UFPB								1		2			3
UFJP								1					2
UPPE						1			1	1			3
Total	2	1	1	1	1	6	1	4	4	4	4	3	32

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Do total das 32 pesquisas, nove são oriundas da área da Educação, 12 de Letras/Linguística e 11 de Psicologia, sendo que 21 são resultados de pesquisas de mestrado e 11 de doutorado, conforme a Tabela 2. Esse último dado chama a atenção, pois, de maneira mais substancial, a existência de teses indica a presença de um nível de maturidade maior da pesquisa ao lugar ao qual elas vinculam-se. Além disso, existe a possibilidade de maior verticalização do tema, de desenvolvimento da teoria e do método e, ao mesmo tempo, de instauração de relações mais consistentes entre os próprios achados. Notamos que a área de Psicologia aponta um número maior de teses de doutorado, num total de sete¹⁸. No conjunto, no entanto, temos um maior número de trabalhos em nível de mestrado, o que talvez indique a predominância de estudos exploratórios sobre o tema.

¹⁸ Dessas sete teses, cinco estão disponíveis. Nas Tabelas 1 e 2, estão expostos todos os trabalhos produzidos e defendidos, pois aqueles seis aos quais não tivemos acesso, de alguma maneira, são socializados nos meios acadêmicos e profissionais, mesmo não sendo objeto de estudo desta tese, na íntegra.

Tabela 2 -Número de pesquisas desenvolvidas por área do conhecimento

<i>Nível</i>	Educação	Psicologia	Letras/ Linguística	Total
Mestrado	7	4	10	21
Doutorado	2	7	2	11
Total	9	11	12	32

Fonte: Elaboração da pesquisadora

Esse panorama também demonstra que as pesquisas na área da Educação têm uma produção menor nessa temática do que a das outras duas. Isso ocorre, certamente, porque o campo da educação das crianças é abordado sob diferentes aspectos, não somente os referentes à linguagem e, neste sentido, talvez, seja um limite de nosso estudo por conta do que o mapeamento permitiu-nos visualizar. Mas, de fato, algumas discussões acabam por serem tangenciadas pela área da educação, apesar de o campo dos estudos sobre educação infantil estar diante de certas dicotomias a serem superadas. Enquanto uma parte dos pesquisadores e educadores defende a prática de linguagem como algo inerente ao desenvolvimento, a qual merece um espaço importante nos processos de ensino, outra parte alimenta discursos que, por vezes, podem encobrir práticas que representam a falta de intencionalidade pedagógica com as crianças pequenas. Destacamos essa questão, pois, não raras vezes, os palcos de discussão da pequena infância, em espaços acadêmicos, trazem concepções de aprendizagem descoladas das relações de ensino, intencionais, que promovem o desenvolvimento humano. Consideramos inevitável afirmarmos, cada vez mais, que ensinamos as crianças na educação infantil. No momento em que elas passam a frequentar a escola, há uma responsabilidade com a sua educação. Para que possam desenvolver-se e apropriar-se de saberes para além daqueles de seu cotidiano, é necessário que alguém, com conhecimentos pedagógicos, ensine-lhes em tempos e espaços pensados para isso. Desse modo, posicionamo-nos, face aos embates na academia e nas escolas, pela qualificação da intencionalidade pedagógica a respeito da educação infantil, em especial, no que se refere a situações de desenvolvimento da linguagem verbal na criança.

Isso posto, apresentamos, a seguir, o que é próprio de cada área de conhecimento e que perguntas essas pesquisas fazem, pelo que se motivam, que temáticas abordam e os enfoques centrais que os trabalhos expressam. Interessa-nos, além disso, compreender que bases teóricas sustentam as diferentes pesquisas sobre a infância, a linguagem e a interação e quais as opções metodológicas são eleitas pelos pesquisadores. De posse desse mapeamento e em

articulação com o nosso problema de pesquisa, buscamos também problematizar esses elementos e refletir sobre o campo pedagógico e a pesquisa educacional.

2.1.2 O conhecimento sobre interação verbal entre adultos e crianças: áreas e enfoques das pesquisas

Como já anunciado, este estudo chama a dialogar com a Educação as áreas de Letras/Linguística e Psicologia, por realizarem uma interlocução com o campo pedagógico e do desenvolvimento humano, ao trazer a natureza desse objeto nas especificidades de cada área e, ao mesmo tempo, por anunciar, ainda que, timidamente, nos próprios estudos, elementos sobre a educação de crianças. Mostramos, nesta seção, os enfoques centrais de cada área do conhecimento na busca pela articulação com o tema em pauta.

No universo dos estudos sobre linguagem infantil, há, notadamente, um enfoque na interação social, que se apresenta de diferentes formas, de acordo com os interlocutores das crianças e da relação que estabelecem com ela. Enquanto a área da Educação evidencia, timidamente, pesquisas sobre crianças que interagem com a linguagem na escola, as áreas de Psicologia e Letras/Linguística reúnem um número significativo de investigações sobre a interação entre mães/pais e bebês/crianças, em situação familiar, geralmente de natureza longitudinal.

A área de Letras/Linguística apresenta estudos que contemplam a gênese da linguagem, o processo de aquisição, a criança compreendida como sujeito da língua e as relações entre ela e o sistema de representações de sua cultura. Neles, são desenvolvidos conceitos como discursividade, argumentação, multimodalidade, aspectos vocais e marcas enunciativas. Lazarin (2009), por exemplo, ressalta a complexidade do tema da linguagem infantil, a qual vem sendo analisada, especialmente a partir da década de 1970, com base no cotidiano, em situação de uso. Outras pesquisas expõem concepções teóricas e metodológicas nessa perspectiva.

Nóbrega (2010) estuda o estatuto da língua diante do uso de elementos de multimodalidade de linguagem em contextos de atenção conjunta na dialogia mãe-bebê. É importante sublinhar que a multimodalidade, ou seja, a mescla de três componentes da dialogia, o olhar, os gestos e a produção vocal, é perceptível em diferentes situações da vida da criança, com diferentes sujeitos. Nóbrega (2010, p. 12) pesquisa sobre a dialogia mãe-

bebê e afirma que, ao fazer uso dessa composição, o adulto promove a habilidade da criança em também utilizar esse conjunto de recursos.

Outro tema presente no trabalho refere-se à argumentação na fala das crianças, a qual contribui na constituição da subjetividade linguageira infantil e, conseqüentemente, no desenvolvimento linguístico, cognitivo e intelectual (VIEIRA, 2011, p. 9). A pesquisadora acredita que elas, desde muito cedo, revelam os seus desejos, as suas compreensões e os seus pontos de vista e, para isso, utilizam mecanismos linguístico-discursivos com potencial de aprendizagem.

Já a intencionalidade comunicativa e a atenção conjunta permitem conceber que os bebês começam a construir e demonstrar habilidades comunicativas por meio de comportamento de ação conjunta, a qual, segundo Aquino (2008, p. 6), é compreendida como uma habilidade sócio-cognitiva e desenha-se como um passo importante no desenvolvimento cognitivo da criança. A base dessa relação está na intersubjetividade que se institui nas primeiras trocas entre o bebê e a mãe, em situações de convívio muito próximo no ambiente familiar, o que promove a comunicação intencional. De acordo com nossos estudos, entendemos que essas trocas, para Bruner (1983, p. 72), mostram que o contato da mãe com a criança é acompanhado de vocalizações e ocorre numa dinâmica de turnos alternados. A criança descobre sinais da fala da mãe que indicam que essa adulta está atenta a algo comum, em sintonia com o bebê. Esse autor compreende as rotinas de diálogo estruturado pela mãe como possibilidade de aprender mais, assim sendo, isso indica-nos que, em alguma medida, há um momento em que a mãe apoia o desenvolvimento da linguagem em cena.

Destacamos que essas últimas produções trazem pesquisas que têm as suas mães como interlocutoras principais das crianças. Ao interagirem com os seus filhos, elas enchem-se de ação educativa e como alguém responsável pelas crianças, buscam ensinar, motivar e provocar as suas expressões. Isso significa que, a seu modo, colocam as crianças em situação de aprendizagem e fazem-no nos momentos de maior proximidade com a intenção de comunicação com a criança e de fazer-se entender. Mães e filhos podem, juntos, produzir significados e, nesse processo não intencional pedagogicamente, mas educativo, encontram meios de construir sentidos entre os enunciados, o que nos faz pensar no mundo concreto das creches. Algo que nos preocupa é que, em algumas situações no papel de professoras, as profissionais da educação infantil eximem-se de vivenciar esse tipo de interação com as

crianças pequenas sob a sua responsabilidade, entendendo que “são bebês, são pequenos, não aprendem ainda” ou “não há o que lhes ensinar”.

Além dessas produções, destacamos a pesquisa de Silva (2007), que produz um trabalho sobre a passagem da criança não falante a falante de sua língua materna como um ato estruturado que comporta sujeitos e língua. Produz, em seu estudo, que salienta a subjetividade, princípios para uma teoria enunciativa que analisa a fala da criança. Defende que cada locutor carrega uma história de enunciações e constitui a sua língua materna e um sistema de representações, assim, estabelecendo-se como sujeito de linguagem (2007, p. 267).

A área da Psicologia, há longa data, também elege o tema da linguagem infantil. Mas os trabalhos das últimas décadas é que têm mostrado maior preocupação com os processos interativos, especialmente na relação entre a mãe e o bebê, entre os bebês e, em alguma medida, mais recentemente, entre os sujeitos na creche. Stambak (2011, p. 2) afirma que “ao consultar a literatura recente em psicologia, comprovamos que, nos últimos dez anos, o interesse pelo estudo das trocas entre crianças pequenas aumentou em todos os países”. A psicologia, portanto, procura compreender como ocorre essa relação permeada pela linguagem e coloca em pauta os elementos subjetivos que contornam essa trajetória. Aquino (2008), ao trabalhar com conceitos como linguagem, cultura, desenvolvimento, intersubjetividade, mediação e interação, analisa as trocas comunicativas entre mães e bebês de seis meses de idade e como configura-se o cenário interativo entre os sujeitos. A pesquisa realizada mostra que:

A compreensão da habilidade de atenção de bebês, no primeiro ano de vida, engloba, além da habilidade de focar conjuntamente num mesmo objeto de parceiro da interação, um aspecto maturacional da função psicológica atenção, os estilos comunicativos maternos, a responsividade das mães aos comportamentos e iniciativas dos bebês durante as interações em contextos reais e cotidianos nos quais estão situadas as díades, e características dos próprios bebês durante as interações, que, ao se entrecruzarem, engendram diferentes cenários interativos (AQUINO, 2008, p. 199-200).

Isso ocorre pela proximidade que a Psicologia tem com temas como o desenvolvimento infantil, a aprendizagem, as interações entre pares e, no caso das crianças, também a interação com os adultos. Outra autora dessa área, Ramos (2010), também menciona os estilos verbais por parte dos adultos. Em sua dissertação, olhando para essa ação do adulto, ela procura verificar os estilos linguísticos produzidos por educadoras e a comunicação entre as crianças em creches municipais (2010, p. 11). Esse estudo considera,

além dos aspectos específicos de natureza linguística, um olhar para o contexto e para as concepções de desenvolvimento infantil presentes entre os adultos que convivem com as crianças. Sobre a comunicação na interação nos primeiros anos de vida, outra pesquisa apresenta a hipótese de que as educadoras, “substitutas da figura materna”, conseguem atender às necessidades emocionais das crianças. A pesquisadora tende a compreender até que ponto a linguagem do bebê está sendo “decifrada” (BRESSANI, 2006). Assim, a linguagem tem importância e toma evidência nesse processo socioafetivo.

Elmôr (2009), numa direção próxima, mas focando o seu olhar na ação da criança, busca compreender quais recursos comunicativos e linguísticos são utilizados por um bebê no primeiro ano de vida, na interação com distintos interlocutores: a mãe, a cuidadora, a irmã, a educadora e o câmara, o sujeito que flagra as cenas que compõem o material de pesquisa. Já, Costa (2012) interessa-se por saber em que medida o processo de significação ocorre ao longo do primeiro ano de vida em relação a bebês com seus pares de idade e como se dá esse processo.

Esses estudos mostram-nos o quanto o desenvolvimento das crianças de menos idade está em questão, desvendando elementos constitutivos da interação com quem as cuida e compartilhando as primeiras descobertas sobre o mundo que as cerca. Da mesma forma que nos referimos aos momentos significativos das trocas comunicativas com as mães, tratamos desses interlocutores e de sua ação em ambiente natural. Ao nosso ver, eles mostram uma prática educativa, mas não estamos considerando-a como pedagógica. A prática pedagógica implica a institucionalização das ações e uma intenção de possibilitar momentos de aprendizagem. Por mais sutis que elas sejam no modo de lidar com as crianças menores, as professoras têm um papel diferente do da mãe, sendo que um deles é o de ter, minimamente, conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e as suas necessidades, além de desenvolver um conhecimento didático-pedagógico.

No estudo, também encontramos trabalhos em que os interlocutores das crianças são os seus pares. Destacamos, desses, o tema das estratégias comunicativas, cujo tratamento demonstra que bebês partilham entre si as estratégias que descobrem na instituição formal de educação infantil. São parceiros de espaço e verbalizações e mostram a possibilidade de produção de “diálogos” entre eles, o que potencializa a produção de seus “textos” (CASTRO, 2011, p. 2).

A interação entre pares nas creches e pré-escolas é evocada nos trabalhos que olham para as relações que se constroem naquele cotidiano. Consideramos que as crianças, ainda

muito pequenas, são produtoras de linguagem e, ao dialogarem com o outro, no caso com os seus pares, cooperam entre si e permutam elementos que transcendem a comunicação, pois potencializam as suas funções psicológicas. É um campo rico de investigação, que nos mostra a infância em relação. Sabemos, no entanto, que nem todas as situações da instituição escolar são interacionais, tampouco regadas de momentos ricos de falas. Assim, permitimo-nos pensar no quanto podem ser ricas as discussões, num processo investigativo, em que a área da Psicologia dialogue com Letras/Linguística e Educação, produzindo conhecimentos de modo interdisciplinar.

A área da Educação tem agregado contribuições das outras duas áreas citadas, mas, como responsável pela discussão pedagógica, apresenta estudos que contemplam a interação das crianças com a linguagem e a interação entre sujeitos no processo de aprendizagem formal. Assim, os processos investigativos atentam para diferentes situações que envolvem o universo da educação das crianças, o que permite uma aproximação maior com a instituição de educação infantil, com os seus rituais e com a relação que os sujeitos estabelecem. A pesquisa de Martins Filho (2005), por exemplo, investiga as marcas sociais e culturais expressas por adultos e crianças, como atores ativos nos processos de socialização vividos no cotidiano de uma creche. Evidencia-se, nesse estudo, a produção de representações simbólicas em relação ao mundo com o qual esses sujeitos interagem. Ramos (2006), nesse viés, examina a constituição da linguagem na interação criança-criança e criança-educador nas atividades de planejamento pedagógico e como os significados são construídos e suas implicações no desenvolvimento da linguagem. Assim, remete o seu olhar para as crianças, percebendo a sua voz, na interlocução com um currículo vivo e permeado da sutileza infantil. Ademais, destacamos o estudo de Brito (2006), que objetivou mostrar o movimento discursivo das crianças de quatro e cinco anos nas rodinhas de conversa na Creche UFF. Na pesquisa, defende-se a relevância de pesquisar as ações de linguagem das crianças na educação infantil, pela necessidade de conhecer o que elas são capazes de fazer com a linguagem, como agem e constituem-se como sujeitos do discurso.

Além disso, algumas pesquisas na área da Educação começam, na última década, a investigar os processos pedagógicos com sujeitos de menores idades e a sua relação com a linguagem, no ambiente da escola. Podemos mencionar o trabalho de Castro (2011) sobre como os bebês constituem a linguagem e quais as estratégias de ação e interação são presentes entre eles e com os outros no momento de comunicarem-se. Pesquisas que tomam essa perspectiva autorizam a área da Educação a defender a concepção de que, na creche e

na pré-escola, desde o berçário, há um processo pedagógico pensado a partir das relações de ensino e aprendizagem.

Ramos (2012, p.94), em sua pesquisa¹⁹, acredita que, na troca de informações com a professora, a criança pode comunicar intenções, estabelecer relações sociais e aprender a linguagem verbal, num processo rico de construção de significados. Nessa relação, quando o adulto significa a fala infantil, a criança aprende o que fazer com a linguagem e como usá-la nas variadas situações do cotidiano.

Frente a essas questões, pensamos que os temas eleitos pelos pesquisadores, certamente, não se centram somente numa área do conhecimento, mas se revelam pela interlocução entre várias delas, o que lhes permite ampliar articulações que promovem os pontos de convergência na educação das crianças. Porém, é claro ver que cada área coloca em pauta as demandas que lhe cabem, sempre marcadas pelas condições de produção e pelas exigências de determinado momento histórico e de um contexto sociocultural específico. Convém, portanto, produzir uma proposta que respeite as diferentes áreas, dialogue com elas, mas tenha o seu foco no que compete à Educação, com hipóteses que possam dar conta das preocupações que se vive no ambiente escolar, especialmente, se ele for concebido como o lugar onde as relações são constituídas na interação e pela cultura que ali reside.

Tantos são os temas que particularizam o desenvolvimento da linguagem das crianças de educação infantil e tamanha é a especificidade dessa fase de vida que percebemos uma verticalização das questões abordadas em alguns trabalhos, mas em menor abrangência na área da Educação. Notamos que as crianças compartilham a linguagem de forma intensa e que os adultos, que com elas convivem, podem ser considerados os seus ilustres interlocutores. Contudo, como alegado, especificamente, os adultos da creche e pré-escola cumprem um papel diferente dos adultos da família, que é o de produzir situações qualificadas e intencionais de interação verbal, através de mediações que podem guiar a linguagem e o seu desenvolvimento.

2.2 O encontro com elementos eminentes das pesquisas

Ao realizar um olhar para os estudos, encontramos elementos que compõem uma rede de relações traduzidas em conceitos que transpassam as discussões sobre a interação verbal

¹⁹ Menção à obra que resulta de seu trabalho de mestrado: RAMOS, T. K. G.; ROSA, E. C. S. **Os bebês, suas falas e de suas professoras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

entre adultos e crianças. Na exposição que segue, categorizamos esses elementos, apresentando-os em forma de temáticas articuladas a seus referenciais. Estão particularizadas com o objetivo de dar clareza a essa produção, no entanto, temos a certeza que, ao compreenderem o desenvolvimento humano como histórico, cultural e social, os processos constituem-se de forma articulada, inclusive entre as três categorias descritivas que organizam a exposição. Apontamos, portanto, esses elementos, que se tornam eminentes, agregando sentido às questões que tomam corpo em nossa investigação, tais como: a voz da infância nas pesquisas, a linguagem da criança e a interação entre pares e entre adultos e crianças.

2.2.1 A voz da infância pelo viés das pesquisas

A infância, historicamente, carrega traços de uma luta para conquistar espaços de direito na sociedade e nos espaços educativos formais. Não seria diferente se pensarmos em quais situações, ao longo das décadas, essas crianças possuíram voz para expressar-se e serem vistas como sujeitos históricos que (re) constroem cultura. As condições e as possibilidades de acesso à educação principalmente por crianças menos favorecidas foram se constituindo, ao longo do tempo, mesmo num contexto assistencialista, especialmente no início do século XX, tempo em que lentas, mas importantes mudanças começaram a ocorrer. Somente com um novo olhar para a infância e para a aprendizagem concebem-se sujeitos merecedores de cuidados e educação e com maior voz nos espaços em que estão presentes.

A educação da infância tem sido marcada por uma história de avanços e contradições, decorrentes de um processo no qual, geralmente, os problemas referentes a esta fase de vida foram individualizados ao invés de serem vistos no âmbito social. Com base nas relações sociais que foram sendo estabelecidas nessa trajetória, lenta e não linear, permitiu-se um olhar diferente para a criança de zero a seis anos (BRAGAGNOLO, 2004, p.15).

A mudança desse olhar impactou significativamente a concepção pedagógica da trajetória infantil, impulsionando a pesquisa educacional a construir questões que nos façam entender o que há de mais específico na educação das crianças. Esse processo, que nos parece cíclico²⁰, e mesmo recente, agrega um conjunto de pesquisadores interessados em garantir

²⁰ Nos últimos anos, por exemplo, é forte a discussão sobre a educação de zero a três anos de idade.

outras concepções que as vejam como sujeitos de direitos: direitos de ser criança, de ter voz, de conviver socialmente, de acesso aos bens culturais e de aprender.

Dessa forma, ao pensar na aprendizagem da linguagem em espaços de interação, há que se averiguar a forma como, no momento atual, estamos concebendo a voz da infância na produção científica. Percebemos, felizmente, uma concepção muito diferente daquela que marcou a história da infância²¹, pois grande parte das pesquisas tem mostrado uma criança histórica, que se constitui de forma dialógica pelas relações sociais e por sua imersão na cultura.

Dos trabalhos que formam o *corpus* de nosso estudo, não poderíamos deixar de começar por Martins Filho (2005), que, ao deparar-se com a prática como professor de educação infantil em sua trajetória profissional, buscou referenciais no campo pedagógico para compreender a complexidade desse trabalho e acabou por reconstituir o seu olhar à infância. Em seu trabalho de mestrado, revela uma concepção que busca “*o sujeito criança em sua totalidade*” (2005, p. 17). Nesse processo, ao investigar marcas sociais e culturais de crianças e adultos no espaço da creche, Martins Filho encontra os seus aportes teórico-metodológicos numa concepção de infância articulada à perspectiva da Sociologia da Infância.

Para incorporar a contribuição da Sociologia da Infância é necessário ampliar (e aprofundar) investigações que tomem como temática as relações entre adultos e crianças e entre as próprias crianças, no interior das instituições de educação infantil. O pressuposto é que a educação institucionalizada (formal) é tão mais consequente quanto melhor conhecermos expectativas, desejos e intenções dos protagonistas dessa prática social (2005, p. 19).

Para conhecer essas intenções dos sujeitos, nas instituições infantis, cabe-nos refinar o olhar e dar-lhes voz, o que aponta para concepções que rompem com o silenciamento nesses espaços. Referimo-nos ao silenciamento das relações e do conhecimento, que, muitas vezes, é provocado pelo mundo adulto, inclusive por práticas disciplinares. Essas práticas mostram a fragilidade de uma área que, como já mencionado, apesar dos avanços científicos, não raras vezes, apresenta equívocos. Em algumas situações há ausência de uma proposta que integre o cuidado, a educação e o brincar; em outras, há a submissão das crianças a

²¹Maiores detalhamentos acerca das marcas históricas da educação infantil, consultar: BRAGAGNOLO, A. Um breve cenário da história da educação da infância. In: **A linguagem escrita na educação infantil: concepções presentes nos meios acadêmicos**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, 2004. Cap. 1, p. 15-37.

práticas “escolarizadas”²² que não condizem com uma concepção coerente com a promovida pelas discussões das últimas décadas. Em que medida e quando as questões de pesquisa estariam impactando no cotidiano escolar, se considerarmos que, ao contrário do silenciamento, ao terem voz, enquanto ensinam e aprendem, esses protagonistas instituem, nos processos interativos, outras possibilidades de dizer? Talvez estejamos falando de um processo que ainda tenha um caminho mais longo a trilhar.

Câmara (2006, p. 22), em consonância com os trabalhos de Ferreira (2004), reitera a ideia de que as crianças são atores sociais, por acreditar que as relações sociais das crianças são merecedoras de serem pesquisadas por si mesmas no momento presente. Isso significa uma concepção de ser humano que se constitui pela e na relação com o outro. Mas, mesmo com esses avanços, Martins Filho (2011), ao referir-se ao lugar das crianças nas pesquisas, afirma que, no Brasil,

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).

Portanto, o lugar das crianças nas pesquisas ainda está sendo conquistado e elas ainda podem ser vistas como sujeitos capazes de participar junto e, através de momentos mais interativos, dizer de si. Boa parte das pesquisas ainda é *da se sobre* as crianças e não *com* elas. Entendemos que assumindo lugar de protagonista, há potencial para aprender mais e, ao mesmo tempo, contribuir para a legitimidade da pesquisa.

Com esse olhar atencioso à infância, Castro (2011) apoia o seu trabalho na perspectiva sócio-histórica e mostra a importância do lugar social e do período histórico dos sujeitos de uma dada pesquisa, das relações sociais e das marcas da cultura que compõem essa relação. Também sustenta-se em Bakhtin para conceber a linguagem como interação entre os sujeitos, constituída na realidade social concreta e decorrente das relações humanas (2011, p. 39). Ainda na tentativa de aproximar-se do cotidiano vivenciado pelos bebês no espaço da creche, Castro (2011, p. 40), como outros autores, procura pautar-se na Sociologia da Infância, que, segundo ela, “numa perspectiva crítica, afirma [ser] uma concepção de infância como agente competente na realização de ações sociais”. Sobre isso é importante

²²Neste texto, estamos nos referindo a práticas escolarizadas tal como têm sido concebidas pela área da educação infantil, ou seja, como práticas disciplinares, impróprias para as crianças, tais como a reprodução de atividades pouco significativas, muito formalizadas, em espaços e tempos de sala de aula que restringem as possibilidades de interação e expressão.

dizer que, no processo de pesquisa, esse viés merece ser construído pelos sujeitos envolvidos, especialmente pelos adultos que acompanham as crianças nas creches e pré-escolas e pelos pesquisadores, ambos geralmente carregando marcas de uma história cultural que os faz ver por ângulos diferentes.

Para além dessas questões, destacamos que as pesquisas como as de Câmara (2006), Costa (2012) e Ramos (2006) mostram a infância na constituição de seu desenvolvimento. Câmara (2006) anuncia em seu trabalho a origem da palavra bebê à luz da história social da criança. Ao realizar pesquisa sobre os bebês, demonstra outros estudos e um conjunto de conceitos que colocam ao lado o próprio conceito de infância, como a invisibilidade/visibilidade de Dornelles (2005) e as questões de tempo, pela contribuição de Barbosa (2006). Ademais, busca em estudos de Winnicott²³ o conceito de *holding*, que significa um conjunto de cuidados dispensados ao bebê e, em Bruner, o conceito de *motherese*, um tipo de comunicação do bebê que dá significado a sua expressividade (2006, p. 27).

Câmara (2006) provoca-nos a pensar no campo pedagógico, sobre o qual destaca a sua perspectiva:

O pensamento ao que aderi ao ressignificar a infância corresponde ao bebê interativo que expressa suas competências perceptivas, sociais, cognitivas que necessitam sim de um espaço rico em situações de experiência para que possa explorar ao explorar-se, descobrir, ao descobrir-se, a si e ao outro próximo, desenvolvendo seus sistemas perceptivos, motores, cognitivos e de comunicação. Acredito nesses lugares simbólicos, contextos em que as competências emergem e se estruturam como espaços de construção de vida (2006, p. 32).

Observamos no trabalho dessa autora o encontro entre questões pedagógicas e as crianças de menor idade, os bebês. Entendemos que o modo como compreendemos a infância pode determinar as suas necessidades pedagógicas e que, por vezes, pode gerar confusões entre conhecimentos e metodologias. O espaço, o tempo, o jeito de trabalhar com as crianças, o modo de interagir dependem do que pensamos que é importante para ela e dos conhecimentos que possuímos sobre a sua trajetória.

Para além dessa discussão, Costa (2012, p. 19) trabalha com a ótica da Rede de Significações (ROSSETTI-FERREIRA, 2004) e, assim, conceitua o bebê como “um sujeito ativo, capaz de mobilizar *o* e reagir *ao* outro social”. Compreende que os bebês são

²³ A autora menciona também outros conceitos de Winnicott, tais como: tonicidade, o inter-jogo na relação com o outro, o brincar no tempo e no espaço.

singulares e que, ao mesmo tempo, essa singularidade é construída pelas relações. O próprio conceito de significação, presente no estudo, se estabelece por esse sujeito na relação com o outro, nos diferentes papéis que experimenta no meio cultural.

Também evidenciamos a voz de infância na pesquisa de Ramos (2006, p. 28), outra autora que pesquisa com bebês. Ela compreende-os como seres atuantes e interlocutores desde muito pequenos e considera-os como “seres sociais, capazes de interação desde o nascimento, em que seus processos relacionais se dão de forma ativa, histórica e cultural”. A autora atribui a pesquisas como as de Pedrosa (1989), Rossetti-Ferreira (2004) e Tomasello (2003) a contribuição para uma mudança na forma de como conceber o bebê e o seu desenvolvimento, mostrando que são sujeitos altamente interativos uns com os outros.

Além disso, como visto, há uma relação da concepção de infância entre linguagem e cultura. De modo mais pontual, a pesquisa de Sestine (2008) considera, da mesma forma, a criança como agente ativo em seu desenvolvimento, que pode pensar e interagir com os seus pares. Investigou os processos formadores de cultura no “grupo de brinquedo” e o papel dos modos de comunicação verbal e não verbal na produção de significados compartilhados.

Cabe destacar ainda, mesmo que se evidenciem de forma indireta nas pesquisas que constituem o *corpus* deste estudo e em outros trabalhos, a contribuição das produções internacionais²⁴. Elas demonstram que dar voz às crianças faz parte de uma prática não muito recente, apesar da literatura que retrata os movimentos da infância, inclusive sobre a linguagem. Martins Filho (2005, p. 137) aponta os estudos italianos evidenciando que adultos e crianças “precisam estar juntos, relacionando-se, complementando-se e, acima de tudo, produzindo cultura e a história de seu tempo”. Pesquisadores italianos, como Malaguzzi²⁵, Bondioli e Montovani (1998), e Gandini (1999), permitem olhar para uma infância constituída pelos processos de interação, respeitada por seus saberes e merecedora de uma proposta pedagógica que se volte à expressão de muitas linguagens. Do olhar dos pesquisadores brasileiros, também enfatizamos o estudo de Guimaraes e Leite (1999) sobre a pedagogia dos pequenos, ancorada na perceptiva dos autores italianos, no qual se revelam alguns princípios, como a valorização da cultura da infância e as interações sociais

²⁴ Optamos por apresentar, mesmo que, de forma breve e pontual, traços de estudos internacionais acerca dos temas presentes. Tais estudos não compõem o Banco de Teses da Capes, mas, em alguma medida, estão articuladas às redes dos pesquisadores brasileiros, a grupos de pesquisas, eventos ou produções conjuntas.

²⁵ Loris Malaguzzi foi o idealizador da proposta de Reggio Emilia, ao norte da Itália. Percebia a criança como ativa, inventiva, capaz de explorar através de suas cem linguagens. Traz princípios em sua proposta pedagógica, tais como: as múltiplas linguagens, os conhecimentos por meio de projetos e a interação entre adultos e crianças.

diversificadas. A preocupação com a relação família e instituição, os elementos de acolhida, a organização do grupo, o espaço e a identidade também marcam essa visão. Segundo as autoras, nesse projeto italiano, em que as crianças são vistas como alguém que produz linguagem e que tem autonomia, existe um pilar que se institui como “a socialização da criança e, ao mesmo tempo, o processo de interação e aprendizagem permanente de todos os envolvidos – pais, educadores, crianças e a sociedade de forma mais ampla” (1999, p. 2).

Dos estudos franceses, salientamos um grupo cuja concepção de criança remete a um sujeito que, mesmo sem saber falar, sabe comunicar-se de muitas formas. Segundo Stamback²⁶ (2011, p. xi), “as crianças, desde bem pequenas pensam organizando o pensamento de forma sofisticada e complexa”, elas interagem, são dinâmicas e podem inspirar-se nas produções de seus pares. Destaca-se que, nessa vida social das crianças pequenas, as trocas entre elas adquirem “formas de diálogo” (2011, p. 149). Nesse estudo, o foco da pesquisa não está na ação do adulto, a quem nos parece ser dado outro papel, o de acompanhar e observar os processos de troca entre as crianças, no ambiente da creche, sem que realize intervenções sobre elas.

Entre as produções espanholas, destacamos o trabalho de Rivero (2003), em que, de outro modo, essa relação com o adulto é muito relevante. A pesquisadora salienta um sujeito que interage com os adultos desde o seu nascimento, pela comunicação. Entende que o bebê e o adulto iniciam esse processo que pode ser considerado como social e relacional. Ao dizer isso, Rivero mostra a voz da criança e afirma que a intencionalidade comunicativa e o significado não estão representados somente nas mentes dos sujeitos, mas “emergem e se constroem na interação” (2003, p. 354).

Por fim, uma das compreensões das pesquisas portuguesas versa sobre um sujeito que produz cultura e está em constante mudança, pelos reflexos do meio com o qual convive. As crianças constituem-se como sujeitos e afirmam-se como atores sociais. Nessa direção, Sarmiento (2005, p. 363), representando as discussões da Sociologia da Infância, afirma que “a infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social”.

Com base nessa breve exposição, entendemos que as produções brasileiras têm dialogado com os estudos internacionais, tendo em vista as articulações realizadas entre os

²⁶ Mira Stamback é uma das autoras da obra “**Os bebês entre eles**: descobrir, brincar, inventar juntos”, que reúne, entre os autores, membros da equipe do Centro de Pesquisa em Educação Especializada e Adaptação Escolar (CRESAS), o qual estuda processos de socialização de crianças com menos de quatro anos de idade em creches e pré-escolas. Essa equipe é composta por pesquisadores italianos e franceses.

pesquisadores, num momento histórico da pós-graduação que impulsiona à internacionalização das pesquisas. Nesse panorama sobre a voz da infância nas investigações, diversos conceitos presentes nos trabalhos provocam-nos a pensar a ótica que conduz o nosso olhar num processo investigativo, entre eles, o conceito de linguagem e de interação verbal, tema das próximas seções.

2.2.2 A linguagem da criança

Pelo fato de elegermos a linguagem como um dos elementos centrais deste estudo, apresentamos, nesta seção, o modo como as pesquisas concebem-na. Enquanto é vista por diferentes ângulos, também mostra pontos de convergência uma vez que se torna difícil segmentá-la quando se trata de olhar a partir de uma concepção que a entende como constitutiva e constituinte das relações, atrelada às dinâmicas sociais e culturais da humanidade. Procuramos, ainda, neste texto, destacar alguns elementos sobre como as investigações discutem o tema da linguagem da criança.

Do conjunto de trabalhos que abordam a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, mencionamos, inicialmente, duas experiências que trazem contribuições importantes para os estudos sobre a constituição da língua, e que, ao nosso ver, distanciam-se dos demais, especialmente pelas opções teórico-metodológicas. Bonilha (2000), com as suas questões centradas na aquisição da linguagem pelo viés da Fonologia, destaca a Teoria da Otimidade, tendo como compreensão a pertinência desse modelo teórico, baseado em restrições para explicar a aquisição da linguagem. Ávila (2000), numa perspectiva próxima, ao tratar da aquisição da linguagem no âmbito da fonologia, verificou a ordem de aquisição dos tipos de ataque complexo admitidos no Português, os estágios de aquisição dos ataques silábicos e as estratégias que as crianças utilizam em fase de aquisição fonológica, visando à produção da língua-alvo (2000, p. 9).

Ambas distanciam-se do nosso objeto de pesquisa em razão das fontes teóricas que as sustentam e pelo fato de que a maioria das outras pesquisas ressalta elementos educativos e aborda a relação cultural. Obviamente, os objetos dessas duas pesquisas não pedem esse viés e focam as suas questões no conhecimento específico da língua. Mas nos parecem olhar para a sua questão, por uma perspectiva que subtrai os aspectos sociais da linguagem, ao nosso ver. Por outro lado, a série de pesquisas que apresentamos na sequência foca os seus trabalhos nos aspectos culturais e sociais do desenvolvimento da linguagem infantil. Além

disso, encontramos pistas de um tratamento que se aproxima do campo pedagógico, por práticas educativas, estejam ou não as crianças na instituição de educação infantil.

Iniciamos pelos estudos de Lazarin (2009), que procura fazer uma articulação entre a Aquisição da Linguagem e a Psicologia. Analisando enunciados de uma criança em processo de aquisição da linguagem, tem a sua base teórica nos fundamentos do sociointeracionismo e “busca mostrar que a criança é um ser criativo durante a aquisição da linguagem, e que não há construção unilateral, ou seja, tanto a criança quanto o adulto, promovem a construção do diálogo” (2009, p. 8). De Lemos (2009) busca os seus aportes e evidencia o diálogo entre a criança e os adultos falantes como uma categoria que serve de *input* para o desenvolvimento da língua. A sua pesquisa aponta o verbo que aparece nos enunciados, por sua representação na produção infantil e por provocar mudanças na fala da criança em interação com o adulto. Isso significa que a trajetória que a criança faz depende do enunciado de outro falante, mas, aos poucos, torna-se menos dependente e mais atuante e criativa (2009, p. 8).

Ainda, com outros objetos de investigação, mas numa compreensão próxima, Góes (2009) e Vieira (2011) assumem em suas pesquisas uma perspectiva de constituição subjetiva da linguagem. O primeiro pesquisador, baseando-se também no quadro teórico do interacionismo linguístico de De Lemos e no interacionismo construcionista, propôs-se a “abordar o processo de aquisição da linguagem/constituição subjetiva, considerando posições subjetivas - e mudanças de posição - do *infans* (enquanto colocado na condição de sujeito) frente à língua (*Outro*), ou seja, a relação do sujeito com o campo do ‘*Outro*’” (2009, p. 9). Portanto, a sua investigação, realizada com criança em instituição não governamental de acolhimento infantil, numa situação de afastamento entre ela e a mãe, aponta, segundo o autor, pelo viés desse referencial teórico, que a cuidadora encontrava-se “operando a *função materna*, e assim, ocupando esse lugar estrutural do *Outro* (2009, p. 9). Além disso, Góes (2009) mostrou que o processo de aquisição da linguagem é dinâmico, enquanto sujeitos que estão submetidos no funcionamento da língua/*Outro*. Respeitadas as especificidades da área, do objeto de pesquisa e do referencial teórico, colocamo-nos no lugar da pesquisa em Educação e indagamos se, mesmo em instituição de acolhimento infantil, diferente do contexto da creche e da pré-escola, nesse processo de aquisição da linguagem, a função da educadora não seria diferente de função materna, tendo em vista a importante função docente que ela exerce. É importante salientar que a ideia de “cuidados maternos” tem sido problematizada a longa data na área da educação infantil, pelas funções que são específicas da instituição de ensino das crianças pequenas.

A pesquisadora Vieira (2011, p. 9) discute sobre “as condutas argumentativas na fala da criança e sua contribuição para a constituição da subjetividade lingüística infantil”. Acredita que há mecanismos linguístico-discursivos que a criança utiliza ao fornecer marcas de subjetividade em seus próprios discursos. Em sua pesquisa, ela objetivou desvendá-los.

Para além desses aspectos, destacamos a linguagem no trabalho de Silva (2007), que apresenta princípios para uma teoria da enunciação. É uma tese que considera a língua numa instância subjetiva e estuda o fenômeno da aquisição da linguagem no quadro teórico da Teoria da Enunciação, pela qual dialoga com Benveniste e Ducrot (2007, p. 14), e trata da enunciação como ato. Trabalhou desde a constituição teórica do campo da Aquisição da Linguagem até a construção de “um aparato enunciativo para contemplar a relação da criança com a linguagem como um ato singular de sua instauração na língua-discurso” (2007, p. 268).

Pessoa (2008), em seu estudo, afirma a importância do contato que existe entre a criança, desde os primeiros dias de vida, com os membros da comunidade linguística, para o desenvolvimento da linguagem. Assinala que “a linguagem humana se diferencia das outras espécies por ser simbólica e gramatical” (2008, p. 26) e trata-a em suas origens, filogenética e ontogenética, com base em conceitos de Chomsky e Vygotsky. Primeiramente, pelas relações dos dados linguísticos com o contexto, com uma ênfase nas capacidades inatas por Chomsky. E, com amparo em Vygotsky, reitera que “a linguagem é um sistema de signos estabelecidos culturalmente e um instrumento imprescindível para intermediar, através da comunicação, as interações sociais, entre os parceiros de uma mesma cultura” (2008, p. 33). Menciona também as concepções de Bruner acerca da linguagem e de seu papel na formação da mente humana, articulada com a cultura (2008, p. 36). Dessa forma, afirma que a sua tese baseia-se em concepções sócio-interacionistas, enfatizando as interações entre parceiros de uma mesma cultura para o desenvolvimento dos sujeitos.

Aquino (2008) acredita que, através da apropriação de artefatos e práticas culturais, os bebês começam a construir e desenvolver habilidades comunicativas. Em seu trabalho sobre a intencionalidade comunicativa e a atenção conjunta, em contextos interativos que envolvem mãe e bebê, reitera as contribuições da teoria histórico-cultural para a explicação do desenvolvimento humano. Com base nas ideias de Vygotsky, Bruner, Wertsch, Rogoff e Tomasello, evidencia a relevância do aspecto sócio-comunicativo da linguagem e do papel do adulto, com ênfase em aspectos de mediação, interação e cultura.

A maioria das pesquisas apresentadas, oriundas das áreas de Letras/Linguísticas e Psicologia, trouxe, em seu bojo, o elemento da subjetividade ou intersubjetividade na constituição da linguagem infantil. Dadas as suas particularidades, esses estudos evidenciam a compreensão de que elas são constituídas pela produção de sua cultura e pela relação construída com os adultos, familiares e outros interlocutores.

Ainda assim, queremos situar o nosso problema na interlocução com outras pesquisas no que diz respeito à linguagem da criança. Elas realizam mais intensos com os aspectos pedagógicos, numa perspectiva que convoca o aspecto social e mostram nuances de que a linguagem é afetada pela interação. Nesse ínterim, as crianças constroem com outros, elementos para que possam expressar-se, narrar e construir significados. Sobre isso, Linaza destaca que “a significación de los atos, NO SIEMPRE, proviene del sujeto mismo que los emite” (1989, p. 22, grifo da autora). Portanto, há um processo a ser pensado e planejado, que nasce de uma intenção pedagógica, desprovida de sistemáticas mais engessadas, que permite às crianças construir e reconstruir novos significados na experiência com o outro.

A pesquisa de Bressani (2006), que trata da relação linguagem e bebês no espaço institucional da creche e investiga a interação verbal e não-verbal entre eles e as suas educadoras nos dois primeiros anos de vida, busca em estudos Winnicott o seu principal amparo teórico. A autora compreende que as interações com o ambiente, desde cedo, possibilitam a criação de formas simbólicas de expressão e ressalta a importância que os cuidadores têm ao dar-se conta e traduzir as formas de linguagem. Além disso, pensa que, mesmo nas atividades consideradas “operacionais”, de troca e de lanche, por exemplo, a educadora pode torná-las momentos educativos, “acompanhadas de “diálogos”, conversas, descrições, comentários e perguntas” (BRESSANI, 2006, p. 41).

Numa concepção próxima a de Bressani (2006), Costa (2012) e Castro (2011) abordam questões de linguagem e significação. Costa (2012) trabalha com base em estudos de Bruneros, enfocando recursos comunicativos, entre os quais a atenção conjunta; e dá destaque a Rossetti-Ferreira, Amarin e Silva (2004), ao entender a própria significação como um processo altamente interativo. Apoiar, ainda, o seu estudo em autores como Pino (2000), que reitera o pensamento de Vigotski²⁷, pois a significação confere ao social a sua condição humana, e também Smolka (2004), que destaca que a significação pode ser construída pelo

²⁷Nesta revisão bibliográfica, a grafia da palavra Vigotski é tomada do modo como cada autor o faz em sua produção. No restante do texto, encontra-se exposta de acordo com as publicações a que se faz referência.

corpo e pela palavra, uma vez que o corpo é marcado pela linguagem (COSTA, 2012, p.41). Ainda, ancorada na teoria histórico-cultural, Costa (2012, p. 22) acredita que “o desenvolvimento não se baseia apenas em habilidades, mas nos significados produzidos na história de vida do indivíduo, ou seja, nas relações que estabelecem na esfera cultural”, o que significa que sobre a linguagem incidem a comunicação e o compartilhamento dos significados.

Para Castro (2011, p. 40), que olha para as estratégias de ação e interação entre bebês, na creche, a linguagem é concebida com base na psicologia histórico-cultural, especialmente pelas relações sociais e marcas de cultura evidentes no cotidiano dos sujeitos da pesquisa. Encontra orientação em Vygotsky, pois entende que a base biológica do funcionamento mental depende da inserção do sujeito no meio social e cultural específico, o que ocorre por meio de representações e signos, que foram constituídos historicamente e que mobilizam esse sujeito à realização de diversas tarefas. A autora trata da significação das ações dos bebês, uma relação que ocorre entre eles, mediada pelo outro, pela qual se estabelece a relação social (2011, p. 53). Além disso, pelo viés da perspectiva bakhtiniana, trabalha especialmente os conceitos de “*dialogismo, exotopia, alteridade, enunciado, texto, diálogo, responsividade e polifonia*” (2011, p. 39), para tratar da constituição da linguagem entre os bebês no espaço coletivo da creche. Nesse sentido, resulta desse olhar para a constituição da linguagem e a comunicação entre os bebês a presunção de que:

Reverendo os eventos produzidos pelos bebês nas categorias de análise, pode-se afirmar que os bebês se apropriam e constituem a linguagem de forma rica e potente. Os “diálogos” que travam entre si e com os outros, e os “textos” que produzem nos indicam seu potencial criativo e sua capacidade de ressignificar, criando suas próprias culturas (2011, p. 176).

Isso significa que esses pequenos sujeitos, constantemente, ao comunicarem-se, mostram a linguagem em desenvolvimento. A isso também aproximamos o trabalho de Manola (2006), que, apoiando sua pesquisa em estudos de autores clássicos e de autores contemporâneos, entre eles Benjamim, Bruner, Bakhtin, Girardello, Cavalacanti e Sperb, defende a ideia segundo a qual a ação do outro se torna fundamental para o avanço no discurso narrativo: “ao atuar no plano imaginário, a criança se beneficia de um ambiente favorável ao seu faz-de-conta que, por sua vez, amplia sua visão de mundo e sua linguagem” (2006, p. 176).

Ao investigar o movimento discursivo nas rodinhas, com aporte teórico em Vygotsky (1994-1996) e na teoria da enunciação bakhtiniana, Brito (2006, p. 95) encontrou “a

possibilidade de compreender aspectos dos significados das rodas no cotidiano da Creche e do seu papel na perspectiva pedagógica”. No estudo, foram caracterizadas vinte e três tipos de ações nos enunciados das crianças e dos adultos (professora e bolsistas). Destaca-se que as ações organizadoras ganham maior relevo na rotina e as rodas mostram-se como espaço de planejamento participativo das crianças.

Flores (2012) e Ramos (2010) tratam em sua pesquisa, de forma mais pontual, da relação entre pensamento e linguagem e do aspecto social da fala pela perspectiva vigotskiana. Flores (2012) discute as concepções dos profissionais sobre o desenvolvimento da linguagem na creche, menciona o prisma social no desenvolvimento da linguagem da criança, com a possibilidade de o sujeito estabelecer relações com seus pares e partilhar significados. Assim, “além da função comunicativa, a linguagem gera alterações psíquicas e comportamentais” (2012, p. 26). Ramos (2010, p. 22) compreende que, nessa concepção, tem-se a ideia de que a gênese do pensamento é um produto da interação entre fatores biológicos e culturais, o que origina as funções psicológicas superiores (FPS), processo mediado pelos signos. A linguagem é vista como um sistema de signos que, ao serem desenvolvidos, permitem a construção da própria linguagem.

Além do que é específico de cada área do conhecimento, os trabalhos apresentados revelam diferentes apropriações de uma mesma perspectiva teórica, o que nos provoca a respeitá-las, mas, também, proceder à busca de maior verticalização e consonância entre os elementos que sustentam os estudos. Esses últimos trabalhos, mais especificamente da área da Psicologia, que localizam suas pesquisas em creches e colocam o professor num lugar privilegiado, de interlocutor das crianças, dizem, mesmo que sutilmente, que esse sujeito tem um papel nesse processo interativo. Ainda falta-nos pensar em como esse processo, que tanto ajuda a criança a colocar a linguagem em ação, pode estar ocorrendo no interior do cotidiano escolar infantil. Para irmos construindo essa questão, na próxima seção, apresentamos o que as pesquisas investigam sobre a interação verbal.

2.2.3 A interação entre pares e entre adultos e crianças pela lente dos autores

O tema da interação tem sido abordado há décadas, em diferentes áreas do conhecimento. Porém, dada sua especificidade na relação das crianças menores, especialmente com parceiros e adultos, no mundo escolar, ainda são recentes pesquisas que nos conduzem a reflexões pedagógicas. Do conjunto de estudos que já mencionamos,

destacamos elementos declarados nas pesquisas sobre a interação pelo viés social, dialógico e cultural. Para fins de exposição, tais elementos serão apresentados numa lógica que os particulariza, no entanto, em razão dos aspectos teóricos, não conviria fragmentá-los.

Iniciamos pela discussão sobre a interação social que se torna mais evidente nos trabalhos que pesquisam a interação entre pares com as crianças da educação infantil. Nesse sentido, Ramos (2010) concebe a interação social como resultante de fatores biológicos e socioculturais. Amparada nos estudos de Borges e Salomão (2003), a autora diz que a interação é concebida como um elemento essencial para o desenvolvimento linguístico (2010, p. 16). A autora elege Vigotski como interlocutor privilegiado para tratar da interação, especialmente por seu conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), o que possibilita mudanças significativas nos processos de desenvolvimento.

Já Aquino (2008, p. 66) mostra que os aspectos históricos e culturais se interpõem nesse processo. Em sua pesquisa, considera que a interação social “é um fator constitutivo no e do desenvolvimento humano”, (2008, p. 66) sendo, dessa forma, o palco de diversos contextos em que os seres humanos se constituem social e historicamente, o que inclui também os bebês. Por esse viés, a autora ressalta a possibilidade de as crianças se apropriarem dos significados de determinado contexto por situações interativas. É de nosso conhecimento que, na ótica de Bruner, um dos autores de referência no trabalho de Aquino, a interação ocorre mediada pela fala. Mas o que significa a “fala” nesse contexto? Segundo o autor, “algumas funções comunicativas estão posicionadas antes que a criança tenha dominado a linguagem formal para expressá-la linguisticamente” (BRUNER, 1997, p. 68). Acreditamos que isso ocorre no momento em que elas experimentam a língua e interagem com instrumentos do meio cultural, com adultos e outras crianças ao seu redor. Essa comunicação vai sendo vivenciada e dotada de sentido à medida que as crianças escutam e se comunicam, papel esse que se constitui por necessidade de avizinhar-se com o outro, pela interação.

Martins Filho (2005), que trata dos aspectos constitutivos da linguagem de forma mais tangencial, evidencia as dinâmicas das relações que adultos e crianças estabelecem entre si no interior da creche. Obviamente seria impossível não prever que a linguagem perpassa esse processo, mesmo que apresentada de forma mais sutil. Com a visão de uma infância que traz as marcas históricas, sociais e culturais, entende que, nessa relação, as crianças têm voz, mas essa voz é materializada por uma linguagem de relações respeitadas e partilhadas (2005, p. 131). Mostra um adulto que as apoia, inclusive para que sejam estabelecidas as

relações com seus pares e com os responsáveis pelas questões pedagógicas. Ademais, a linguagem nessa interação se apresenta pela oralidade e pelas diversas formas de dizer, como os gestos, os olhares e até o silêncio (2005, p. 144).

É evidente que, nesses trabalhos, a interação carrega fortes marcas de aspectos culturais e quando nos referimos ao processo que ocorre entre pares, como também as próximas duas pesquisas nos mostram, há uma âncora nessa relação, na vida sócio-cultural dos sujeitos. Sestine (2008, p. 9) investigou “a interação criança-criança, os processos formadores de cultura no grupo do brinquedo e o papel dos modos de comunicação verbal e não-verbal” em processos de co-construção de significados partilhados. Nessa perspectiva, busca em Bakhtin, Bruner e Francóis a compreensão de que a interação é amalgamada com a linguagem e com a cultura. Castro (2011, p. 91) buscou dar visibilidade às ações dos bebês, conhecendo outras formas de relação e cultura entre eles no espaço da creche. Observa que as crianças parecem ter afinidades e fortes vínculos de afeto, “permitindo se afirmar que as relações de pares se constituem por escolhas das próprias crianças e também são propulsores na constituição da linguagem” (2011, p. 126).

Dessa forma, a interação entre pares remete a trabalhos que mostram a proximidade das crianças em produzirem linguagem com outras crianças, em momentos ricos de interação. Nos últimos anos, mais crianças estão frequentando creches, assim, as possibilidades de olhar essa relação, nos processos investigativos, certamente aumentaram. Sobre a interação entre pares, Tudge e Rogoff (1995) afirmam que, segundo pesquisas, mesmo que os adultos sejam considerados mais capacitados para ajudar as crianças nas habilidades e na apropriação de conhecimentos, “el tipo de intercambio verbal libre que parece tener influencia en el cambio de perspectiva puede darse con mayor probabilidad en la interacción entre iguales” (1995, p. 125). Esse ponto de vista reforça a importância da interação social na apropriação cultural da linguagem em interface com outras crianças. Elas vivem situações mais próximas do que possamos imaginar, mesmo que os adultos tenham um conhecimento maior e mais condições do que os pares para potencializar a linguagem. Nessa lógica, as pesquisas expostas a seguir mostram que esse processo, com pares ou adultos, ocorre pela perspectiva do diálogo, elemento constitutivo da interação verbal.

Manola (2006) retoma o pensamento vigotskiano, no sentido de ver que, na relação com os pares e com o mundo, o sujeito pensa e elabora suas ideias, dando forma ao seu próprio pensamento. Assim, os processos mentais superiores vão se manifestando pela ação compartilhada entre os sujeitos (2006, p. 46). Nesse viés, refere-se à interação atrelada a

aspectos dialógicos. Para essa autora, o diálogo, pela perspectiva bakhtiniana, torna-se um aspecto fundamental da compreensão da linguagem (2006, p. 50). Isso significa que a relação face a face permite que as pessoas, com ou sem consenso, num conjunto de vozes, por atitudes responsivas, possam construir-se nas relações sociais.

Ainda, Nóbrega (2010), que investiga a dialogia entre mãe e bebê e ressalta a importância da multimodalidade nos contextos de atenção conjunta, também trabalha os pressupostos bakhtinianos numa proposta de dialogicidade multimodal. Segundo ele, a comunicação verbal é sempre acompanhada de atos sociais por caráter não verbal, “a interação social é constituída não apenas como privilégio para o verbal, mas para o multimodal, que envolve não só este, mas outros planos de composição da língua (olhar, gestos)” (2010, p. 15). Na verdade, são os dizeres da criança (e do adulto) que se manifestam de forma composta pela linguagem, tomando lugares mais ou menos evidentes.

Lazarin (2009, p. 8), por sua vez, analisa, descreve e busca compreender os aspectos da aquisição da língua materna. Como já mencionado, adota a unidade de análise do diálogo, que ocorre entre crianças e adultos falantes, pela teoria de De Lemos (1984) e diz que a linguagem é um mecanismo de expressão com as pessoas mais próximas, especialmente com os pais. Percebeu, assim, que nessa interação com seus interlocutores as estratégias usadas pelas crianças podem auxiliar na produção de significados para entender o mundo. Além disso, mostra que a interação social é fundamento para o desenvolvimento da linguagem: “Esse papel do adulto visa à produção de eventos de fala e à compreensão pela criança do que é discutido, mantendo-a sempre interessada no diálogo desenvolvido” (LAZARIN, 2009, p. 95).

Ainda, dentre as pesquisas que tomam os adultos como parceiros sociais no desenvolvimento linguístico e elevam a enunciação como perspectiva teórica e metodológica, citamos Serafini (2011) e Silva (2007). A primeira mostra o papel da mãe no processo de aquisição da linguagem. Acreditando na vertente enunciativa da linguagem, seu trabalho procura “explicitar os mecanismos enunciativos implicados na relação criança-outro como primordiais para a criança se constituir como pessoa na enunciação e, conseqüentemente, como sujeito falante” (2011, p. 8), pelo modo como o outro se constitui em suas enunciações. Assim, ela também precisa assumir-se como locutor. A autora ressalta o lugar da mãe no desenvolvimento linguístico, a importância da relação dialógica e a valorização do ambiente em que surgem os discursos. Entende que o “nascimento da

linguagem não é somente motor, pois passa por processos subjetivos muito profundos e refinados” (2011, p. 93).

A pesquisadora Silva (2007), também focando o ambiente familiar, como já anunciado, trabalha princípios para uma teoria enunciativa em aquisição da linguagem. Num viés interativo, a mãe se revela como o *outro*, numa relação de eu-tu (2007, p. 151), em que ela e a criança são consideradas sujeitos culturais, pois a pesquisadora acredita que:

Cada ato enunciativo carrega marcas de atos enunciativos anteriores, o que faz com que o locutor (criança), na história de suas enunciações, constitua a língua e concomitantemente, seja constituído por ela. Em síntese: defendemos que cada locutor possui uma história de enunciações, por meio da qual constitui sua língua e o sistema de representações de sua cultura, estabelecendo-se desse modo como sujeito de linguagem (SILVA, 2007, p.267).

A autora, por fim, fala do deslocamento da estrutura enunciativa pela relação que estabelece com o discurso do outro, nesse caso da mãe. Esclarece o que acontece do lugar de enunciação, concedido pelo outro à criança, quando é possível a condição de habitar a língua, o que oportuniza o encontro dela (da criança) com a própria língua (SILVA, 2007, p. 268).

Lima (2009) dedica-se a observar a fala do adulto quando dialoga com a criança. Ela busca entender em que diferem as duas falas e que efeitos a fala infantil promove no adulto, desenvolvendo um trabalho que se interessa pelo estranhamento que a fala da criança causa ao adulto. Diz que parece claro que o adulto não tem mesmo o objetivo de influenciar no processo de aquisição, “ainda que por vezes ele seja lançado à posição de quem ensina” (2009, p. 87). Inferimos que muitos elementos se atravessam nessa questão. Apenas para refletir, questionamos: quem ensina e o que seria essa posição? E se pensássemos nessa situação de forma recíproca, na qual crianças e adultos pudessem assumir lugares diferentes e mutáveis? Seria necessário determinar um lugar ou um papel?

Ainda, considerando esse “papel adulto”, Pessôa (2008, p. 93) analisou a fala materna e o desenvolvimento linguístico infantil em cenários comunicativos específicos e percebeu a “presença constante da fala materna dirigida aos bebês, com especificidades sintáticas e semânticas”. A autora entende que as mães, nesse processo, ajustam sua conduta e chamam a atenção da criança para si, com emissões que tenham relação com o contexto. Ressalta, também, a importância de levar em conta atitudes e modo de agir dos sujeitos, o que deve ser articulado à sua cultura (2008, p. 172-175). Igualmente, se constatou que os proferimentos maternos são diretamente precedidos ou prosseguidos pelos sinais das

crianças. A autora afirma que as mães não apenas comunicam, mas engajam as crianças nas conversas (2008, p. 173).

Mesmo que nessa comunicação a fala dos bebês seja subentendida, parece se instituir uma relação entre o que eles e as mães falam num jogo de vozes que se apropriam e reiteram o que é dito. Ao conhecer o trabalho, também é possível encontrar nuances da responsividade bakhtiniana no ato dessa relação correspondida, “preparada à resposta”, dos enunciados entre mãe e bebê. É possível que a intenção e o olhar da autora sejam outros, mas nos importa refletir sobre essas relações.

Lima (2009) e Pessoa (2008) trataram da interação entre as crianças e suas mães que, mesmo não tendo intencionalidade, acabam por cumprir uma função de ensino, seja pelo estranhamento, pela conduta ou pelo engajamento em sintonia com as crianças. Essa questão nos instiga em pensar que, no atual contexto, muitas crianças passam boa parte de seu dia na creche ou na pré-escola, convivendo diretamente com adultos dessa instituição que tem uma intencionalidade pedagógica. De fato, as pesquisas mostram a importância desse papel que a mãe exerce, mas em que medida estamos investigando processos que envolvem as professoras como interlocutoras diretas das crianças, nesses espaços? É por essa direção que nosso estudo se coloca. As pesquisas apresentadas a seguir mostram a interação em salas de aula de educação infantil, com uma proposição pedagógica, com os recursos que se articulam nesse espaço e com esses sujeitos.

Bressani (2006) e Ramos (2006) contribuem com pesquisas que contemplam as crianças de menor idade. Bressani (2006), que aborda a comunicação na interação bebê e educadora, nos primeiros dois anos de vida, trata da importância dessa relação para o desenvolvimento da comunicação. Entre outros elementos, a análise das observações evidenciou “uma diversidade de comportamentos verbais e não verbais por parte da professora associados ao atendimento das necessidades básicas da criança” (2006, p. 41). Esse trabalho defende que, além de conhecimentos e fundamentos pedagógicos, a educadora de crianças menores de dois anos de idade precisa ter disponibilidade emocional de “maternagem substituta”, um conceito articulado às suas ações que transcendem as atividades de cuidado. Como já mencionado, consideramos que há diferença nessas funções com esses diferentes sujeitos. A autora firma ainda, que o papel dela envolve também a capacidade de acolher as demandas das crianças que ainda não tem condições de verbalizar e ajuda-las a desenvolver potenciais cognitivos, físicos e emocionais (2006, p. 4).

Ramos (2006) investiga o desenvolvimento da linguagem no ambiente pedagógico da creche. Apresenta evidências de que a interlocução ativa do bebê em seu jeito dinâmico de se comunicar e compartilhar significados, ocorre pelos diferentes recursos que se utiliza (2006, p. 51). Diz também que essas evidências “revelam significados construídos e partilhados que realçam o papel da interação social como propulsora de níveis de significação qualitativamente diferentes e coletivamente mais complexos” (2006, p. 101). Ramos (2010) por sua vez, investigou os estilos linguísticos dirigidos pelas educadoras e a comunicação entre as crianças em creches. Segundo ela, os estilos linguísticos utilizados pelas professoras, são de grande relevância em especial para as crianças de 24 meses que interagem com elas, considerando esse período um ponto chave para o desenvolvimento linguístico (2010, p. 11).

Com essas exposições nos inquieta a questão de como a interação verbal acontece entre as crianças e as professoras e, acima disso, que estratégias são utilizadas por eles no sentido de agir com e sobre a linguagem. Ainda são muitas as polêmicas que permanecem a respeito dessas questões nas diferentes áreas e com diferentes concepções e modos de conceber a própria linguagem. Ao esmiuçar os achados das teses e dissertações percebemos o quão complexo se torna esse universo da pesquisa sobre esse tema, especialmente entre adultos e crianças. Mesmo redizendo alguns pontos das pesquisas, pensamos que é notável apresentar as questões que mais tomam relevo nessas discussões. E, evidentemente, a cada sistematização, mais pontos se agregam na construção do nosso objeto de pesquisa, que busca encontrar as questões constitutivas desses processos interativos.

2.3 A perspectiva metodológica dos estudos

Ao estudarmos as pesquisas que envolvem a linguagem e a interação com crianças menores de seis anos de idade, interessa-nos buscar suas marcas em termos metodológicos, perscrutando o modo como ocorrem as investigações. Apontamos que os estudos a que nos referimos nos últimos doze anos identificam-se pelo caráter de pesquisa qualitativa. Ademais, queremos perceber as tradições de pesquisa que nelas se declaram, quais opções metodológicas estão presentes no conjunto de produções e como está sendo realizada a pesquisa com as crianças. Destacamos, no entanto, que nem sempre os autores revelam a tradição da pesquisa a que se vinculam nos seus trabalhos, tampouco nos resumos das teses e dissertações, de forma clara. Alguns mostram sua construção teórico-metodológica, outros

apenas expõem os procedimentos de coleta de dados e de análise, ou ainda, os instrumentos utilizados. Relatamos, portanto, o que foi possível mapear, para compreendermos as relações entre objeto e método de pesquisa. Optamos em categorizar a exposição desses estudos, no que diz respeito aos traços metodológicos, conforme os interlocutores em interação: as crianças e os adultos em ambiente familiar, as crianças e seus pares, na instituição de educação infantil e as crianças e os adultos na instituição de educação infantil. Em alguma medida, também entrelaçamos o olhar com a especificidade de cada área do conhecimento.

2.3.1. A criança na interação com interlocutores adultos em situação familiar

Nesta seção, serão apresentados traços metodológicos das pesquisas que tomam o universo naturalístico como lugar, o que significa que a pesquisa, geralmente ocorre no ambiente das casas das crianças, com seus familiares. Sublinhamos que, na maioria dessas pesquisas, a mãe se constitui como interlocutora principal das crianças. Quanto à faixa etária, os estudos mostram que estão contempladas crianças de seis meses a quatro anos de idade, mas, em sua maioria, as pesquisas elegem a investigação com as crianças menores, ou seja, até dois anos de idade.

Do conjunto dos trabalhos, nessa perspectiva, somente um deles opta por realizar uma pesquisa de natureza bibliográfica. Serafini (2011, p. 11) faz essa opção para responder à questão, de qual é o estatuto da mãe nos estudos de aquisição da linguagem e como a relação com o outro é tratada quando o bebê está na condição de não falante. É um estudo que expõe investigações de pesquisadores que trazem enfoque no interacionismo e na vertente enunciativa.

Substancialmente todas as pesquisas seguintes mostram a mãe agindo como interlocutora e utilizam a observação através da filmagem como instrumento principal. Que presença é essa de mãe que, a nosso ver, sempre atua no cenário com seu bebê, considerando que essas pesquisas envolvem as crianças menores? Como e com que instrumentos as pesquisas olharam para essa relação entre as mães e as crianças? Produções como as de Silva (2007), Crunivel (2010), Melo (2008), Aquino (2008), Pessôa (2008), Lazarin (2009) e Paoletti (2003), são resultados de pesquisas de caráter longitudinal, que permitem uma descrição mais detalhada do desenvolvimento da comunicação, segundo os autores. Ressaltamos, ainda, que os estudos detalhados, a seguir, estão atrelados às áreas de Psicologia e Letras/Linguística.

Silva (2007), ao conceber a metodologia enunciativa para a aquisição da linguagem, ancorada no princípio da intersubjetividade, apresenta o estatuto da oralidade como instância de discurso falado. Investigou a fala de uma criança, através de filmagens de suas enunciações, totalizando trinta horas de gravações e utilizou-se de entrevistas com diferentes configurações dialógicas. Além disso, os registros de diário com anotações da mãe e da entrevistadora ajudaram a compor os dados (2007, p. 177). Crunivel (2010), que investiga a aquisição do comportamento verbal, também se utilizou de filmagens sequenciais realizadas na própria casa da criança. Como responsável pela filmagem, a pesquisadora considerou importante acompanhar os movimentos da criança com a intenção de captar as respostas verbais de maneira mais precisa (2010, p. 45).

A pesquisadora Aquino (2008) trabalhou com díades de mãe-bebês com seis, nove e 12 meses. Os registros em vídeo de situações de comunicação e interação ocorreram em situações de brincadeiras livres em casa. Além disso, foi realizada entrevista²⁸ com as mães, sobre informações e relatos de como a criança se comunica. Com essa constituição de sujeitos, Pessoa (2008), através de gravação em vídeo, no ambiente natural familiar, contemplou quatro díades entre mães e crianças de 13 a 24 meses e pesquisou sobre a fala materna em cenários comunicativos. Para esse trabalho utilizou-se do Inventário do Desenvolvimento de Habilidades Comunicativas²⁹ (2008, p.83). Esclarecemos que, além dessa pesquisa, outras, em número reduzido no nosso estudo, tomam outras fontes e outras abordagens metodológicas para auxiliar na produção e análise dos dados de suas investigações.³⁰

Lararin (2009) realiza o seu estudo de natureza psicolinguística, registrando falas de crianças em momentos de interação e, desvendando, assim, como elas adquirem e desenvolvem a sua língua em interação com os adultos, com o foco no verbo. Destaca que a

²⁸As entrevistas foram realizadas pelo *The Pragmatics Profile Of Every Communication Skills in Children*, que consiste numa entrevista centrada em aspectos voltados para a análise da dimensão pragmática da linguagem (AQUINO, 2008).

²⁹ Material constituído por 400 itens em sua forma completa, utilizado na avaliação direta do desenvolvimento linguístico da criança. Elaboração em Português por Elisabeth Reis Teixeira (UFB). Disponível em: <http://www.inventario.ufba.br/05/05csilva.htm>. Acesso em 15 de mar.2016.

³⁰Pesquisas como as de Bonilha e Ávila, da área de Letras, se utilizam de bancos de dados para o trabalho com os elementos encontrados nas pesquisas. A exemplo: AQUIFONO e INIFONO. O Banco de Dados AQUIFONO e INIFONO foi criado pelo Grupo de Pesquisa em Aquisição da Fonologia, da Universidade Católica de Pelotas – UCPEL, e é a base de dados para pesquisas e trabalhos de dissertações de Mestrado e teses de Doutorado. O Banco de Dados LIDES, da UCPEL e UFSM, disponível em arquivos de áudio, tem objetivos de apresentar frequência lexical, possibilitar investigação das falas dos adultos que interagem com crianças e investigar se a densidade de vizinhança lexical contendo determinados segmentos exerce efeitos sobre aquisição (ÁVILA/BONILHA, 2000).

sua pesquisa é “qualitativa-interpretativa, do tipo etnográfica participativa” (2009, p. 40). Já, Paoletti (2003), para investigar a entonação ascendente na fase inicial da criança, optou pelo estudo de caso com crianças de um ano de idade, aproximadamente. A sua pesquisa ocorreu nas casas dos bebês e, mesmo que o ambiente acústico fosse considerado importante, preocupou-se em priorizar um ambiente dialógico e linguístico (2003, p. 25). Esse último dado assinala-nos que, mesmo com as especificidades da Linguística, há evidência de uma concepção de linguagem e da própria interação mais atrelada ao contexto social da criança.

Em termos de análise dos dados, sublinhamos a pesquisa de Crunivel (2010), que realizou transcrições das falas e produziu categorias descritivas, tais como: vocalizações, respostas do ouvinte, outras respostas, respostas de imitação, mando, ecóico, intraverbal e tato. Citamos, ainda, a análise de Aquino (2008), que, a partir de episódios, elegeu duas categorias interativas de análise, como habilidades sociocognitivas: episódios interativos de atenção conjunta e suas derivações e atos comunicativos intencionais e/ou não intencionais nos quais se envolveram as díades (2008, p. 90).

Mesmo que do nosso lugar, da pesquisa em Educação, tenhamos algumas questões que se distanciam dos estudos mencionados, o modo de pesquisar nos ambientes familiares requer, da mesma forma, cuidados do pesquisador no campo, tais como a sutileza na entrada no campo, a ética, a construção da relação com as mães/pais, a paciência no uso dos instrumentos e o detalhamento no trabalho com os bebês. Nas próximas duas seções, o ambiente é a escola infantil, lugar de um coletivo maior, com rituais próprio, e que ainda traz muitas questões a conhecer.

2.3.2 A criança na interação com os seus pares de idade, na instituição de educação infantil

De nosso estudo, destacamos quatro pesquisas que apresentam os pares das crianças como seus interlocutores. As investigações ocorrem em ambiente escolar, com turmas de educação infantil, com sujeitos de quatro meses a três anos de idade. Esses trabalhos foram desenvolvidos nas áreas da Educação e da Psicologia, que, dadas as suas diferenças teóricas, elegem a observação como principal instrumento de produção de dados.

Sestine (2008), por exemplo, pesquisa a interação social e a comunicação na primeira infância com uma turma de crianças de um a três anos de idade. Com a abordagem qualitativa, também utilizou dados quantitativos para ilustrar os modos de comportamento

verbal e não verbal. Produziu observações e filmagens em períodos de atividades lúdicas livres, com todo o grupo; em situações semicontroladas com duplas e com situações semicontroladas com todas as crianças, compondo sessões conjuntas.

As pesquisadoras Camara (2006) e Castro (2011) expõem a sua opção pela pesquisa etnográfica. Tendo em vista que tais estudos, como já anunciado, envolvem as crianças de menos de três anos de idade, entendemos que outro desafio que se coloca no campo científico tem a ver com essa perspectiva com crianças bem pequenas, pois, ao colocar-se nesse cotidiano, há que se considerar os aspectos culturais impressos nesse contexto, a “medida” entre o envolvimento e o distanciamento do pesquisador e o entendimento de que a descrição e a análise dos dados demandam um trabalho de boa densidade.

Camara (2006), ao trabalhar a relação entre pares com bebês, adota como instrumento a observação participante de cunho interpretativo e chama ao debate Bárbara Rogoff (2005) para explicitar a sua perspectiva metodológica. Faz, em sua investigação, a interlocução com uma turma de berçário, atenta à fala em seu papel mediador, realizando observações em quatro turnos semanais por 12 semanas, acompanhando a dinâmica da creche.

A pesquisadora Castro (2011) inicia a exposição de sua metodologia, na dissertação, com um episódio, colocando em cena, de modo imediato, a sua perspectiva de pesquisa. Para investigar a constituição da linguagem e as estratégias de comunicação entre os bebês na educação infantil, ela usa a observação através da fotografia, um recurso indispensável, segundo ela, para a composição do olhar (2011 p. 64). Outro elemento que identifica o seu trabalho diz respeito ao que envolve pesquisar *com* crianças, ao colocar-se no lugar do outro e “dar ouvidos” às crianças. A pesquisadora busca em Bakhtin (2003) o ponto de vista teórico do diálogo entre os sujeitos da pesquisa e ressalta, também, que o pesquisador é parte constitutiva da investigação (2011, p. 64-67).

Esses dois trabalhos firmados na área da Educação ajudam-nos a olhar com mais clareza o que é próprio dessa área, ao pensar na metodologia de pesquisa. Zagal e Berrocal (1995), ao mencionarem os estudos de Corsaro (1981), entendem que, para o trabalho com pares, a pesquisa etnográfica tem a possibilidade de dar conta desse universo infantil. Segundo os autores, trata-se de uma análise basicamente narrativa, em que, na trajetória da pesquisa, podemos comentar os problemas e as questões, levantando as suas soluções (1995, p. 97).

Apresentamos, ainda, a quarta pesquisadora que se dedica à interação entre pares. Costa (2012), ao trabalhar com os processos de significação ao longo do primeiro ano de

vida, faz a opção metodológica pelo estudo de caso, utilizando como instrumento a gravação de cenas do cotidiano. Em consonância com o seu referencial teórico, constrói a sua metodologia pela *Rede de Significações* e observa a relação de quatro bebês de uma turma de educação infantil. Buscou, assim, compreender “novos e velhos comportamentos, emoções e concepções, além da construção e das mútuas transformações por que passaram as pessoas relacionadas e os contextos” (2012, p. 59).

Quanto à análise dos dados, enfatizamos que Camara (2006) selecionou episódios interativos e trabalhou com categorias tais como: solicitações, apropriação de objetos e espaço, agressões, isolamento e choro. Além disso, durante o percurso da pesquisa, percebeu *atos interativos* frequentes entre os bebês, na relação entre os seus pares, ao usarem diferentes estratégias comunicativas, a saber: o olhar, a atenção compartilhada, a oferta de brinquedos e alimentos, as vocalizações, os movimentos, os gestos, os convites e as expressões faciais (2006, p. 45). E, por fim, Castro (2011, p. 91) ressalta que as análises de seus estudos “foram permeadas pelo exercício da compreensão dialética e dialógica como fundantes na constituição e nos movimentos das relações sociais”. Ela trabalha com a transcrição dos dados e análise microgenética. Segundo a pesquisadora, compete ao pesquisador que utiliza esse tipo de análise “a árdua tarefa de detalhar e enfatizar os processos interacionais sem comprometer a compreensão do evento global estudado” (2012, p. 59).

Esse breve panorama evidencia-nos os avanços da pesquisa e os desafios impostos a quem se coloca a investigar em espaços escolares e nos coletivos infantis. Ainda nos questionamos: como observar e ouvir, com clareza e fidedignidade, uma turma de crianças, que, tendo organização pedagógica e condução de um adulto, vive intensamente o movimento, a curiosidade e a interação? Algumas pesquisas configuram-se por dirigir o olhar a uma criança ou a um pequeno grupo delas. Outras elegem o trabalho com toda a turma, o que se torna um desafio, já que a realidade educacional brasileira apresenta um panorama de turmas com um número significativo de crianças que animadamente deslocam-se todos os dias à sua instituição. O que há de específico nesses percursos metodológicos? A interação entre pares configura-se diferente do que a interação entre crianças e adultos, especialmente na creche e na pré-escola, tema da seção a seguir.

2.3.3 A criança na interação com os adultos professores, na instituição de educação infantil

As pesquisas que desdobram o seu olhar para a relação entre as crianças e os seus professores estão representadas nas áreas de Psicologia e Educação. Como são estudos que utilizam uma metodologia pensada para a investigação com sujeitos menores de seis anos de idade, eles relatam que precisam respeitar o tempo, o espaço e as possibilidades que existem para perceber os detalhamentos próprios de cada fase de vida das crianças.

Bressani (2006), ao pesquisar a interação entre os bebês e a educadora nos primeiros dois anos de vida, realizou um estudo observacional em dois contextos de interação, ou seja, diádico e grupal. Para o primeiro momento, foram sorteadas duas crianças para serem filmadas em situação de troca de fraldas e, no segundo, foram realizadas filmagens com a turma de crianças em interação com a professora (2006, p. 22).

Partindo da perspectiva teórica do interacionismo, Góes (2009), em pesquisa realizada em instituição de acolhimento infantil, produziu filmagens de situações de interação entre quatro crianças e o seu cuidador, em momentos de contato da díade, representada pelo banho, alimentação e recreação. Foram realizadas transcrições das produções linguísticas espontâneas para olhar qual a importância do outro, o cuidador, no processo em que a criança é capturada pela linguagem (2009, p. 148).

Manola (2006), ao pesquisar a implicação da interação verbal no desenvolvimento da narrativa na criança pequena, faz a opção pela abordagem histórico-cultural e pelo método genético-experimental. Afirma que “a proposta metodológica de Vigotski (1998-A) – de caráter dialético e mediador -, apresenta-se a nós como a mais adequada para estudar o desenvolvimento da narrativa na criança, sobretudo pela sua ênfase no processo” (2006, p. 83). Para tanto, um conjunto de procedimentos foi eleito para a realização da pesquisa que envolveu uma turma de berçário, através de filmagem, fotografia, gravação, possibilitando observações, intervenções e conversas com os pais.

As pesquisadoras Ramos (2006) e Ramos (2010) trabalharam com turmas de educação infantil em creches públicas, também com crianças menores de três anos de idade. A primeira autora guiou o seu trabalho pela abordagem construtivista sociointeracionista, “que autorizou que o foco de estudo fosse se delineando durante o processo de investigação” (2006, p. 45), e realizou filmagens para observar o desenvolvimento da linguagem no ambiente pedagógico da creche. Já Ramos (2010) realizou a pesquisa com situações diádicas

entre crianças e educadora, em ambiente reservado, e polidiádicas, com todos os sujeitos da sala de aula. Também foram utilizadas filmagens e gravações de entrevistas, que foram analisadas com auxílio programa *Child Language Data Exchange System* (CHILDES).³¹

Por fim, retomamos o trabalho de Martins Filho (2005), que apresenta um estudo de caso de orientação etnográfica para pesquisar a relação entre adultos e crianças na creche. Entendemos que boa parte das pesquisas assume a etnografia como metodologia, especialmente a área da Educação que constrói uma trajetória considerando as questões que o campo vai impondo. Com crianças de educação infantil, há um desafio que transcende a compreensão dos fenômenos educacionais, que é o olhar “de dentro” e da vivência desse processo etnográfico em espiral, como recomenda Esteban (2010, p. 163). Há que se pensar nas especificidades dessa faixa etária e na complexidade que fazem parte de seu universo no ambiente da escola de educação infantil. Nessa perspectiva, Martins Filho (2005), além de apresentar a sua opção pela pesquisa *com* crianças, já mencionada neste capítulo, ressalta que a escolha do caminho metodológico para a sua pesquisa refere-se ao caráter interpretativo e qualitativo. As crianças envolvidas possuem cinco anos de idade e que, segundo ele, são respeitadas pelo olhar e pela escuta. A propósito, a maioria das pesquisas de nosso *corpus*, possivelmente por conta do tema da linguagem verbal, dirige o seu olhar às crianças menores do que as que fazem parte dos estudos desse autor, questão que retomaremos mais adiante. Martins Filho (2005, p. 34) toma a fotografia como um recurso metodológico, como registro de um fragmento da realidade, pois se trata de um instrumento que “permite ao pesquisador a interpretação de um momento, que deve ser marcado pela contextualização do tempo e o espaço no qual foi produzido” (2005, p. 34).

Os percursos metodológicos das pesquisas, portanto, indicam-nos certa identidade na produção científica com a educação infantil. Percebemos uma diversidade de referenciais teóricos que guiam as investigações, porém, no que diz respeito às escolhas de instrumentos para apurar as questões elaboradas, a maioria faz a opção de observar os fenômenos “de perto”, com recursos próximos aos ambientes em que as crianças encontram-se. Observamos a necessidade de uma metodologia que forme uma composição, envolvendo o pesquisador no campo e as diferentes estratégias de melhor compreender os processos de interação verbal cujos sujeitos são as crianças pequenas e os seus interlocutores.

³¹ CHILDES é um programa que pode auxiliar o pesquisador na transcrição e na análise de conversas da linguagem infantil. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/CHILDES>. Acesso em 10 de mar. 2016.

2.4 O (des) encontro com a relação pedagógica

A última seção deste capítulo tem a intenção de apresentar uma problematização que resulta das reflexões sobre o estado do conhecimento acerca da interação verbal protagonizada por crianças e adultos, o que nos enseja a reiterar o problema de pesquisa e a nossa proposição investigativa. Objetivamos aproximarmo-nos de pesquisas de diferentes áreas, em uma relação que nos provocasse olhar para questões que se articulam ao nosso problema, sistematizando-as de forma progressiva em nossa exposição. Tais questões ajudam-nos a, além de compor o cenário da pesquisa, investigar quais estudos tematizam a interação por meio da palavra e constatar os limites que eles apresentam, possibilitando, com isso, justificar nossas escolhas em razão do aprofundamento de situações que merecem maior destaque no desenvolvimento científico sobre a infância.

Chama-nos atenção, inicialmente, a configuração do mapa das pesquisas, o caráter da produção em Educação, as diferenças entre as áreas e as discussões sobre a linguagem e a interação, o que nos rende algumas reflexões. O panorama geográfico evidencia que, apesar das importantes discussões que ocorrem nos grupos de pesquisa, em maior abrangência, no território brasileiro, os estudos com essa temática em projetos de mestrado e doutorado são desenvolvidos, em sua maioria, nas regiões sul e sudeste, com menor número em outras regiões. Há também indicadores sobre a existência de maior número de dissertações e menor de teses. Isso significa que, pelas restritas possibilidades de produção de um trabalho mais aprofundado exigido pelos avanços da área da infância, ainda temos a oportunidade e a necessidade de um compromisso maior em adensar os estudos no campo da educação infantil. Entendemos que, apesar dos processos de mudança na área da Educação ocorrerem de forma muito lenta, os avanços da educação infantil³², no contexto brasileiro, têm vivido um ritmo mais acelerado. Portanto, cria-se, assim, a expectativa de que as pesquisas de doutorado possam impulsionar discussões mais densas.

Destacamos que, para além do mapeamento apresentado, há outros trabalhos na área da educação que tangenciam a discussão da linguagem, os quais estarão dialogando com este texto. No entanto, é fato que as pesquisas desse *corpus* que se encontram na referida área

³² Inferimos que esse processo de avanços, nas últimas décadas, seja decorrente das discussões que envolvem a área da infância, no Brasil, em especial pelas mobilizações realizadas nos eventos de Educação, nacionais e regionais, com grupos de discussões na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e pelos acordos internacionais que fazem com que entre as metas a serem cumpridas esteja o atendimento à criança.

são em menor número e menos ainda as que versam sobre a linguagem verbal. Inferimos que essa questão esteja relacionada a discussões sobre a educação infantil nos últimos anos. Tratamos de múltiplas linguagens, de cem linguagens, traduzidas no belo poema de Malaguzzi³³, mas quais são essas linguagens? O que e quem as constitui? Delas está ausente a linguagem verbal? Preocupa-nos o risco de essa discussão cair em um reducionismo, omitindo a importância da linguagem verbal no desenvolvimento da criança em detrimento de discussões que dicotomizam a própria linguagem. Ao voltarmos para ela como elemento fundamental de apropriação de conhecimentos pelas crianças e na constituição humana, em consonância com a perspectiva que as veem como sujeitos sociais e culturais, entendemos que estamos buscando o direito à educação das crianças. Ademais, face àquela ausência, caberia um debate sobre o que, como pesquisadores na área de Educação, estamos produzindo de novo para a infância.

Além disso, queremos mencionar que cada área do conhecimento, Psicologia, Educação e Letras/Linguística, na sua grandeza, apresenta especificidades, mostrando-nos diferentes fontes teóricas, conceitos, maneiras de produzir e expor os seus dados. Além disso, há um modo de olhar, entrever e apreciar determinadas questões. Destacamos, por exemplo, o fato de a Psicologia, nas pesquisas que envolvem a escola, denotar um olhar atento ao sujeito que educa as crianças, apregoando-lhe a função de ensinar. Pelos estudos, essa questão parece estar mais evidente nessa área do que na área da Educação. O que nos diferencia como área no tratamento dessa questão? O que cabe à pesquisa educacional defender?

É certo que o campo da educação infantil teve as suas pesquisas³⁴ marcadas pelas mudanças na concepção de infância e de educação da infância, tendo de responder às questões que surgiam em decorrência das discussões das políticas públicas, da formação de professores e, essencialmente, das instituições responsáveis pela educação das crianças. Mas, periodicamente, novas demandas impõem-se nesse processo e impulsionam outras perguntas e outros modos de produzir conhecimentos sobre a educação das crianças.

Entendemos que o conjunto de estudos apresenta-nos como principais pressupostos: a importância da intencionalidade comunicativa no desenvolvimento da linguagem infantil; a linguagem como uma função eminente na formação da criança; a inserção do sujeito no meio

³³ Poema: MALAGUZZI, Lóris. As cem linguagens (1999).

³⁴ Para aprofundar essa questão, consultar Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) – GT Educação da Criança de 0 a 6 anos.

social e cultural como algo essencial pela própria linguagem. Considera-se, ainda, que a interação verbal é o lugar da constituição da fala; que a interação entre pares é fator constituinte no desenvolvimento humano; que nos ambientes familiares as mães, em especial, são as pessoas mais próximas e assumem papéis de locutores, as quais se revelam como o outro; e que, na escola, a diversidade de composições linguísticas do adulto, que é referência, tem um modo de comunicar que estabelece a relação com o outro.

Diante dessas considerações, percebemos que ainda há questões a discutir-se. Muitos trabalhos que trazem referenciais teóricos que se aproximam de nosso estudo são provenientes das áreas de Psicologia e Letras/Linguística e focam com adultos interlocutores que são os pais. Que questões ainda estão presentes na educação das crianças de dois a cinco anos de idade, em especial na relação com os adultos da escola, de modo a aprofundar os aspectos pedagógicos implicados na interação verbal?

Aquino (2008), por exemplo, ao evidenciar o aspecto sociocomunicativo da linguagem e do papel dos adultos, enfatiza as questões de mediação, interação e cultura. Entendemos que as abordagens teóricas dos trabalhos, como a da autora, em especial da teoria histórico-cultural e da teoria enunciativa, mais especificamente com os adultos da instituição infantil, poderiam ajudar-nos a entender mais os processos dialógicos, aprofundando os estudos da linguagem na relação com a escola. É desse lugar, da instituição de educação infantil escolar, que nos manifestamos e que desenvolvemos nossa pesquisa.

Estamos de acordo, também, com o fato que a educação infantil é um nível de ensino que exige coerência entre a proposta educacional e o mundo infantil e que possui uma lógica específica. A escola, como um lugar regado de possibilidades de descobrir os conhecimentos, constitui-se em um espaço em que, de forma interativa, as crianças podem desvendar o mundo a sua volta ao experimentar e usar a palavra das mais diversas formas. Ao registrar isso, também afirmamos esse espaço como encantador e constituído por intencionalidade pedagógica. Nele, as crianças aprendem, desenvolvem-se, crescem! Esse lugar com todas as suas nuances e peculiaridades é a escola. Então, podemos considerar que há aprendizagem e há ensino. Como essas relações ocorrem é que custam muitas discussões e por elas a pesquisa educacional avança no que tange aos aspectos pedagógicos.

Outro elemento de saliência nessa revisão refere-se ao processo metodológico das pesquisas. De acordo com os referenciais teóricos que embasam a metodologia, os autores fazem as escolhas do caminho a ser trilhado e os instrumentos de pesquisa a serem construídos na trajetória. Dadas as diferenças das áreas por suas identidades, as pesquisas

que se voltam para a interação com crianças e adultos em ambiente familiar, com exceção de uma delas, todas realizam um trabalho de observação. Do mesmo modo, as investigações que tomam a instituição de educação infantil como cenário utilizam a observação seguida de gravações em vídeos e, em alguma medida, de fotografias.

No desenvolvimento das pesquisas, algumas assumem a investigação como um processo longitudinal, no período de alguns meses, em torno de seis a oito na produção de dados. Esse tempo seria suficiente na perspectiva apresentada? Também alguns desses trabalhos investigam os sujeitos em díades, ou seja, uma dupla de crianças, de mães e filhos, ou da criança com o seu cuidador. Os estudos que envolvem a escola é que focam a interação entre um ou dois sujeitos adultos com um grupo maior de crianças. Também essa configuração é a realidade de nossa pesquisa.

Além disso, buscamos compreender o modo como as pesquisas observam a infância. De uma forma ou outra, a maioria dos pesquisadores está inserida no *locus* da investigação. Eles estão muito próximos das crianças e de seus interlocutores e, de modo geral, são respeitosos com os sujeitos envolvidos.

Ainda assim, há uma discussão na área da Educação, já referida, sobre fazer pesquisas das/sobre as crianças ou com as crianças, concepção que, a nosso ver, precisaria estar alocada de forma coletiva também nas outras áreas do conhecimento. Os trabalhos mostram, ainda, mais pesquisas das/sobre crianças do que com elas. Ao defendermos a pesquisa com crianças, estamos tratando de ética, da entrada no campo, especialmente, do modo de inserir as crianças como sujeitos que participam da investigação e da interação do pesquisador com as crianças. É de nosso conhecimento que ainda é recente, especialmente no Brasil, a preocupação entre os pesquisadores de desenvolver metodologias de investigação adequadas ao mundo infantil, considerando o ponto de vista das crianças. Martins Filho (2011, p 101) chama a atenção para isso e acredita na concepção de “criança como ator social, em seu sentido pleno, sujeito competente, dotado de capacidade, de ação e culturalmente criativo”. Com essa perspectiva, compreendemos a riqueza do campo metodológico, pois as pesquisas que envolvem crianças pequenas exigem procedimentos que respeitem a especificidade dessa fase da vida. Esse autor defende, portanto, os referenciais da Sociologia da Infância. Nessa abordagem, a socialização, um de seus conceitos centrais, tem sido pauta nos estudos de pesquisadores. Grigorowitschs (2008), ao tratar conceitualmente os processos de socialização infantil, defende concepções como as de Georg Simmel e Georg H. Mead como base para pensar a infância na sociedade contemporânea. Segundo ela:

Em suas dimensões mais amplas, os processos de socialização envolvem um ser humano individual (todo um espectro de experiências, posicionamentos, saberes, estruturas emocionais, capacidades cognitivas); suas interações, comunicações e atividades no meio social em que vive (relações familiares, escolares, interações com outras crianças, meios de comunicação de massa, religião, etc.); bem como distinções sociais que podem se manifestar em todas essas relações (sua pertença racial, de gênero, de estratificação social, etc.) (2008, p. 37).

Isso significa que, ao realizar outras articulações, permitimo-nos alargar as concepções que podem contribuir com as discussões sobre a inserção das crianças na pesquisa, garantindo um universo de discussões mais abrangente sobre o tema da socialização infantil que carrega em si diferentes dimensões.

Ainda, cabe-nos ressaltar a importância de existir, nas pesquisas, um movimento contínuo entre os referenciais teóricos e a metodologia, processo percebido em boa parte dos trabalhos. Reforçamos que, na pesquisa, é importante compreender os princípios teóricos para construirmos o método e, ao avançarmos no campo, retornarmos aos princípios teóricos. Não pesquisamos replicando ou nos “encaixando” em metodologias pré-estabelecidas. Para Vygotski (1995, p. 47), esse processo tem uma simultaneidade: entre a premissa, o produto, as ferramentas e os resultados.

Nesse processo de (re) elaboração metodológica constante, a interação verbal torna-se essencial em nosso estudo. Por isso, nosso olhar volta-se à questão: Nas situações de interação verbal entre professoras e crianças de Educação Infantil, quais e de que natureza são os dispositivos acionados para que umas atuem com/sobre as outras pela/com/sobre a linguagem?

Os textos trouxeram questões acerca da relação dialógica, de modo mais direto em trabalhos como os de De Lemos (2006), Castro (2001), Lazarin (2010), mas sempre considerando a interação das crianças com suas mães ou envolvendo bebês na creche ou ambiente escolar. São pesquisas que nos ajudam a entender essa relação, mas temos a intenção de avançar nas discussões para o contexto da instituição de educação infantil com crianças de dois a cinco anos de idade. Os trabalhos referem-se muito sobre a constituição da linguagem e importa-nos encontrar, na interação verbal, os dispositivos acionados pelas crianças e suas professoras quando estão agindo com/sobre o outro pela/com/sobre a linguagem.

Entendemos que, na relação entre os sujeitos, não há fronteiras entre a interação verbal, a criança e os seus interlocutores. Interessa-nos ir ao encontro da relação pedagógica, da

natureza dos processos de ensino e aprendizagem mediados pela linguagem, próprios do ambiente escolar. Concebemos que a interação verbal realiza-se na escola tendo como sujeitos as crianças menores de seis anos e a sua professora, que é uma das principais responsáveis pela constituição desse sujeito e da relação pedagógica construída por e com eles. Esse processo ocorre de forma articulada entre os sujeitos que enunciam juntos.

No entanto, por serem as interlocutoras privilegiadas das crianças e responsáveis por possibilitar maiores condições para que elas acessem e compreendam, dentre outros conhecimentos, a linguagem verbal, é mister que as professoras estejam ao lado das crianças, esclarecendo, ampliando e recompondo a linguagem. Em se tratando de relações de ensino, apostamos em olhar esse movimento já que ele diz respeito a um compromisso que é próprio da escola e da docência: a vivência da linguagem com as crianças, intencionada pedagogicamente.

Na relação dialógica entre esses sujeitos, que ações de linguagem são presentes nos processos pedagógicos? Para responder a essa questão, há que se aprofundar, problematizar e buscar experiências para além daquelas apresentadas, que nos permitam encontrar os limites e os potenciais nesse processo de interação verbal. As pesquisas deste *corpus*, enquanto impulsionam-nos a buscar outros elementos, dialogam conosco no processo de construção metodológica e na análise.

Apresentaremos, no próximo capítulo, a construção teórico-metodológica da pesquisa, a fim de elucidar os nossos princípios, as nossas escolhas no campo de pesquisa e os aspectos que nos ajudam a investigar as questões propostas.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

La elaboración del problema y del método se desarrollan conjuntamente, aunque no de un modo paralelo. La búsqueda del método se convierte en una de las tareas de mayor importancia de la investigación.
(Vigotsky)

Partindo das questões postas pela revisão de literatura, reiteramos que a pesquisa em exposição fez um percurso que visa integrar desde as primeiras aproximações com o objeto de investigação até o processo de análise apresentado neste texto. Entendemos que uma relação estreita e um movimento coerente e não linear entre objeto de pesquisa e os princípios teóricos e metodológicos na produção do conhecimento é condição de validade de um processo de investigação. Neste capítulo, portanto, evidenciaremos a trajetória construída pela pesquisa sobre a interação verbal entre as crianças pequenas e as suas professoras, no espaço formal da educação, esclarecendo os pontos de partida que a marcaram e a sua consonância com nossas concepções. Na construção metodológica, declaramos, ainda, os princípios que compõem o nosso olhar ao processo pedagógico e os aspectos que envolvem o trabalho de campo e a exposição dos dados.

3.1 Pontos de partida

Situando-o na área da Educação, com a intenção de investigar, nas situações de interação verbal entre professoras e crianças de Educação Infantil, quais e de que natureza são os dispositivos acionados para que umas atuem com/sobre as outras pela/com/sobre a linguagem, apresentamos o percurso realizado e os aportes teórico-metodológicos que ancoram as nossas escolhas.

A natureza de nossa pesquisa, coerente com a origem de nossos objetivos, é qualitativa. Para Esteban:

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (2010, p. 127).

Essa abordagem compreende características próprias: o olhar atento ao contexto, pois não há como compreender os fenômenos, descolando-os dele; os dados são produzidos em ambiente natural; a investigação envolve palavras, cenas, imagens, todas elas plausíveis de serem descritas; o processo tem um valor significativo, por vezes maior do que o próprio produto, visto que cada situação traz especificidades que se revelam no caminho; os investigadores tendem a buscar os seus dados de forma indutiva e o significado atribuído pelo sujeito à ação é um de seus elementos imprescindíveis (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

Na abordagem qualitativa, compete ao pesquisador voltar um olhar verticalizado, que possa imprimir profundidade à busca por respostas, ou seja, não basta compreender os fenômenos *en passant*, pois um trabalho realizado por uma metodologia orientada à compreensão entende a importância do detalhamento e da construção e reconstrução do processo que envolve a definição do problema, do método e da teoria de base.

Partindo do pressuposto que o sujeito constitui-se na e pela linguagem e na relação com o outro, situado na cultura, buscamos na teoria histórico-cultural e na abordagem sociodiscursiva o nosso referencial teórico. Um dos princípios metodológicos da primeira delas vem de Vigotsky (1995), para quem, fundamentado no materialismo histórico, os fenômenos devem ser percebidos em seu processo de transformação histórica. Acreditamos que a pesquisa realiza-se em contextos de ação, que se transformam e transformam o homem, num processo dialético que requer aproximação com o fenômeno.

Reportamo-nos a Vygotski e a seu pressuposto metodológico segundo o qual o método e a teoria constroem-se no curso da pesquisa. Para ele, método é “ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado de investigação” (1995, p. 47). Há uma construção sendo realizada, que não se reduz a replicar ou descrever um método, mas a assumir o estudo dos fatos ou situações em relação e a desvendar como essas relações são produzidas. Em razão disso, entendemos que o próprio processo de pesquisa pode indicar-nos muitos (des) caminhos. As “certezas” traçadas na origem da pesquisa, já não encontram âncoras, pois outros elementos agregam-se, formando outras relações através das descobertas que se revelam. Com isso, novas elaborações acontecem e, não raras vezes, a pesquisa surpreende! No caso da escola, uma das razões para isso está no movimento ininterrupto dos sujeitos que a integram. Esse processo é, certamente, permeado de detalhamentos acerca das interações, que demandam esmiuçar as relações e as práticas pedagógicas no decurso da pesquisa.

Declaramos ser significativo, também, mencionar a aproximação da abordagem microgenética com a matriz histórico-cultural. Dentre diferentes análises, Góes ajuda-nos a compreender esse vínculo, ao delinear as suas características, fazendo-nos entender que, pelo viés vigotskiano, “a investigação não pode deslocar-se de uma visão sociogenética, histórico-cultural e semiótica do ser humano, sendo que as proposições conceituais e metodológicas devem ser interdependentes e congruentes teoricamente” (2000, p. 12). O conceito de análise microgenética gera diferentes interpretações, mas é central conceber que se trata de uma abordagem orientada pelas minúcias da pesquisa, com detalhes que permitem aproximar o pesquisador do fenômeno e, da mesma forma, pela proximidade de situações concretas, específicas, com práticas sociais e dialógicas. Para a autora:

Trata-se de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e a recortes de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando um relato minucioso dos acontecimentos (2000, p. 9).

Podemos, dessa forma, ancorar o nosso trabalho nessa visão. A constituição dos sujeitos é, assim, atravessada nas relações de ensino, estabelecidas nos espaços institucionais, situação que ocorre pela perspectiva social, num movimento ininterrupto no terreno da escola, *lócus* preciso do pesquisador. Ao mergulharmos no campo para entendermos como crianças e professoras, na interação verbal, no cotidiano escolar infantil, agem com e pela linguagem sobre o outro, é importante considerarmos que os elementos que cercam o desenvolvimento humano e, mais especificamente, as questões de linguagem indicam a aproximação do pesquisador com os sujeitos de pesquisa. Para Freitas:

A psicologia histórico-cultural de Vygotsky também tem muito a contribuir no delineamento de uma forma outra de relação entre pesquisador e pesquisado. Ao contextualizar o desenvolvimento humano, esse autor percebe o homem enquanto sujeito concreto, datado e marcado pela cultura que o rodeia; um indivíduo que se constrói em colaboração com outros sujeitos (2010, p. 8).

Para tanto, a relação social entre a pesquisadora, as crianças e as professoras mostram-nos que a pesquisa, enquanto respeita os limites do outro, ao mesmo tempo é incorporada pelo viés coletivo. Além do autor supracitado, Bakhtin/Volochínov (2014) também eleva o aspecto social, tratando desse sujeito concreto, que se constitui na relação dialógica com o outro, ou seja, numa relação possibilitada pela linguagem. Portanto, o processo investigativo coloca em cena o pesquisador, que, como sujeito, acaba por acompanhar o desenvolvimento

da interação verbal, que naquele lugar é constituída, onde os sentidos são produzidos pelos ditos e não ditos, mas em ambos os casos reverberando outras vozes.

A presença da pesquisadora no contexto da sala de aula, portanto, traz a marca do respeito, da flexibilidade e, ao mesmo tempo, precisa estar atenta ao foco da pesquisa. Importa-nos construir instrumentos de investigação coerentes com as questões já mencionadas. Para o desenvolvimento da pesquisa, a nossa proposta sustentou alguns princípios metodológicos, tais como: a constituição da pesquisadora no processo de pesquisa, a ética na pesquisa com crianças, a relação dialógica entre a pesquisadora, as professoras e as crianças, a exotopia e a compreensão responsiva.

Realizar pesquisa do lugar da Educação, em especial nas Ciências Humanas e Sociais, traz como um de seus elementos centrais: a constituição da pesquisadora no processo de pesquisa. Esse movimento de inserção e participação na pesquisa, o qual vai sendo desenhado ao longo deste texto, reafirma a nossa constituição no processo de pesquisa. Castro revela o seu olhar a essa questão, tratando de sua experiência no mestrado: “Como pesquisadora, produzo enunciados, interpretações e tenho ações responsivas, não sou neutra, mesmo quando estabeleço um distanciamento e consigo olhar com estranhamento as situações interativas, algo que Bakhtin chama de lugar de exotopia” (2011, p. 68). Dispomos, assim, a produzir um olhar que não enrijece o movimento produzido nas relações em curso no espaço da sala de aula e da escola, com presença constante e sensível aos sentidos produzidos pelas pessoas que ali estão, mobilizando novos recursos de compreensão, reorganizando os existentes, suspendendo outros, a fim de apreendê-los com a convicção de que jamais iremos esgotá-los. E, nesse processo de constituição da pesquisadora, as crianças participam de modo muito acolhedor.

É impossível considerar, na educação infantil, uma pesquisa isolada, sem acontecer com as crianças, com sua intensa participação e nossa interação com elas. Na chegada à sala, eles se aproximam para ajudar a montar o tripé, ação curiosa que se previa apenas para o início, ao contrário, quanto mais o tempo passa, mais envolvidos ficam com a câmera, com a gravação, buscando entender e interagir. E quanto mais isso acontece mais encontro meu lugar naquele espaço (DIÁRIO DE CAMPO, 29.06.2015 - MI)³⁵.

³⁵Nas notas de Diário de Campo, estamos utilizando um padrão de marcação. Esclarecemos a que se referem: MI - turma participante da pesquisa; 29.06.2015 – data em que ocorreu a observação registrada no Diário de Campo. No Apêndice B, estão dispostas cinco tabelas contendo as datas e os tempos de filmagens por turma participante da pesquisa.

Imagem 2 -Menino convida pesquisadora para atividade sobre festas juninas



Fonte: Acervo da pesquisadora

Essa aproximação entre a pesquisadora e as crianças possibilita que o processo seja educativo a todos. Para isso, da mesma forma que ocorre com o adulto, a criança também merece respeito por sua participação em momentos de pesquisa. Estamos tratando de ética na pesquisa com crianças. Apesar de seus pais e responsáveis afirmarem um consentimento³⁶, as crianças, segundo Delgado e Müller (2005), mostram uma lógica diferente da lógica dos adultos. Considerando-as como sujeitos sociais plenos, cabe-nos pedir também o seu assentimento. Com as crianças, essa dimensão ética ocorre pelo diálogo entre elas e a pesquisadora, que necessita, em algumas situações, da interlocução da professora, que, por vezes, com crianças menores, empresta-lhes a voz. Chama a atenção um momento, em que, sentada no chão, em roda com as crianças do MI I (2015), como pesquisadora, depois de conviver com aquela turma em algumas situações informais, converso com as crianças sobre a razão de estar ali. Depois de explicarmos para as crianças de dois anos de idade por que eu estaria em sua sala, durante um tempo, pedi o seu assentimento. Não respondiam, somente olhavam, caladas. No momento em que a sua professora, como sujeito de referência, retomou o que a pesquisadora disse e indagou-as novamente, todas balançaram a cabeça, dizendo “sim”, abriram sorrisos e aproximaram-se mais. O que há na palavra dita pela professora que não estava presente na palavra da pesquisadora? Que lugar esse sujeito, de quem procede a palavra, ocupa? Que relação guia a cumplicidade no encontro entre as crianças e adultos?

Em sua pesquisa de mestrado, Brito (2009) revela que a pesquisa em Ciências Humanas apresenta uma série de enfrentamentos, tendo em vista que o humano pesquisa com outro humano. Uma das variáveis desse processo é a pesquisa com crianças, que denota

³⁶ Os pais e os responsáveis de todas as crianças das turmas com que trabalhamos autorizaram a sua participação no processo de pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), submetido e aprovado juntamente com o projeto de investigação pelo Comitê de Ética da UPF.

essa cumplicidade. Segundo a autora, “essa perspectiva implica aprender a ouvir as crianças e a considerar o que elas dizem, valorizando-as enquanto sujeitos de linguagem, história e de cultura” (BRITO, 2006, p. 27), o que resulta, constantemente, nas ações éticas.

Além do momento formal, o assentimento desses pequenos sujeitos vai acontecendo ao longo do processo e de diferentes formas. Momentos como esse que relatamos indicam-nos a necessidade de considerar também outras formas de linguagem usadas por eles para expressarem-se. Outro excerto mostra-nos situações de aproximação, ainda sem o uso da câmera, em que as crianças adotam estratégias para estar junto da pesquisadora.

Logo duas crianças vêm me mostrar seus brinquedos. Aquelas mais reservadas, que não se expressaram na roda, agora conversam comigo e querem interagir. Escuto muitas vezes a expressão, “Prô, olha!”, enquanto mostram como os brinquedos funcionam. E assim, vários grupos se formam ao meu redor. Dizem: “Cuida do meu bebê”, “Vamos brincar de boneca”. Brincam com tudo, trocam com facilidade, dialogam e me contam histórias de suas vidas (DIÁRIO DE CAMPO, 20.11.2014 – MII).

Em consonância com isso, considerar a relação que se instala entre a pesquisadora, as professoras e as crianças participantes requer olhar para o diálogo como centro desse processo. Sabemos que, para Bakhtin/Volochínov (2014), o diálogo constitui uma das formas mais importantes da interação verbal. As relações dialógicas não podem ser reduzidas a relações meramente lógicas ou linguísticas; elas são possíveis pelos enunciados integrais, de diferentes sujeitos do discurso; assim, existem onde há palavra, onde ocorre a linguagem.

Cabe lembrar que a pesquisadora, entre as professoras e as crianças, tem o seu lugar e o seu olhar definidos por elementos que permeiam o seu objeto de investigação. Esse olhar, nos processos interativos, pede ora uma aproximação, ora um distanciamento. Essas questões remetem-nos a outro princípio, um conceito importante da perspectiva bakhtiniana. Referimo-nos ao conceito de exotopia, que se revela importante para o trabalho com Ciências Humanas³⁷.

Pesquisador e sujeito pesquisado, ambos são produtores de texto, o que confere as Ciências Humanas um caráter dialógico. Uma consequência disto é que o texto do pesquisador não deve emudecer o texto do pesquisado, deve restituir as condições de enunciação e de circulação que lhe conferem as múltiplas possibilidades de sentido. Mas o texto do pesquisado não pode fazer desaparecer o texto do pesquisador como se esse se eximisse de qualquer afirmação que se distinga do que diz o pesquisado (AMORIN, 2012 p. 98).

³⁷Segundo Amorin (2012), Bakhtin refere-se às Ciências Humanas como as ciências do texto, uma vez que se volta para o sujeito falante, que, ao produzir textos, torna-se fundamentalmente humano.

O papel do pesquisador carrega esse princípio. Os instrumentos como a observação, as fotografias, as filmagens em vídeo e os registros apoiam a produção do olhar. O conceito de exotopia, do ponto de vista do enunciado, remete a “situar-se em um lugar exterior” (AMORIN, 2012, p. 96), daquilo que é visto de fora. No momento em que nos distanciamos do objeto, numa dimensão de tempo e espaço, há possibilidade de uma visão mais apurada do texto (no sentido bakhtiniano). Para Amorin (2012, p. 101), a exotopia “designa uma relação de tensão entre o sujeito que vive e olha para onde vive, e aquele que estando fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê, do olhar do outro”.

Há uma tensão, no entanto, entre a perspectiva etnográfica assumida, que nos fez aproximarmos da comunidade, da escola e de seus diferentes sujeitos, e o princípio exotópico, que permitiu olhar de modo mais crítico para os elementos que foram se evidenciando no processo. Longe de ser resolvida, cabe ao pesquisador buscar sínteses coerentes entre esses dois movimentos.

Uma das alternativas concretiza-se nesta tese, já que foi construída de modo a expor tanto o envolvimento da pesquisadora com o campo como o seu distanciamento. O texto, sendo dialógico, pelo prisma bakhtiniano, assume a presença, além de um locutor, de um destinatário. Nessa concepção, ele é um destinatário segundo ou secundário. Para Amorim (2004, p. 115), “ele representa a instância de pertencimento social da obra e que a trabalha do interior, sem que, na maior parte do tempo, o autor possa se aperceber”. Além disso, há a figura do *sobredestinatário*, um terceiro no texto, a quem o autor pode dirigir-se como um “destinatário de compreensão” (AMORIM, 2004, p. 115), tendo em vista a instância na qual o sujeito pode colocar-se no lugar ou ser o outro do enunciador. Para Amorim, ambos, destinatário e sobredestinatário, “habitam o universo silencioso que é a escrita” (AMORIM, 2004, p. 115).

Por fim, entendemos que a compreensão responsiva ativa constitui-se como um princípio presente neste estudo, pois o processo dialógico desenvolve-se de forma constante no campo de pesquisa. A compreensão ativa responsiva carrega em si o esboço de uma resposta e espera outra resposta (ou uma contrapalavra) do interlocutor. Na perspectiva bakhtiniana, toda a compreensão é ativamente responsiva. Para o autor:

O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 2011, p. 272).

Ademais, é possível afirmar que a compreensão ativa dos signos está nos processos de interação, já que é concebida como uma resposta a um signo que ocorre por meio de outro. Pode ser pensada como uma corrente contínua, uma cadeia ideológica, que se estende de “consciência individual a consciência individual” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 34), vinculadas umas às outras.

Esses princípios oportunizam-nos olhar para todo o processo de pesquisa com maior clareza. Em vista disso e do problema que nos propomos a investigar, consideramos fundamental realizar uma interlocução com o campo da etnografia educacional (ESTEBAN, 2010), colocando em nossa pesquisa a marca de uma tradição que surge da antropologia cultural e da sociologia qualitativa.

A etnografia apresenta diversas modalidades. Destacamos as que representam uma síntese de contribuições de diversos autores, expostas por Esteban (2010). A etnografia antropológica centra-se em aspectos relativos à forma como as pessoas vivem e atuam em seus ambientes; a etnografia clássica objetiva realizar descrições compreensivas sobre elaborações culturais que as pessoas realizam; a etnografia sistemática tem como eixo definir a estrutura da cultura; a etnografia interpretativa fornece descrições das condutas humanas, por meio de análises; a etnografia crítica considera que os mesmos dados podem ser reinterpretados; e a etnografia da comunicação desenvolve-se com base na sociolinguística, antropologia e sociologia (2010, p. 166-167).

Para Esteban (2010, p. 161), a etnografia tem um caráter circular. Por essa razão e pela constante interação entre a coleta e a análise de dados, não há como definir tão claramente as etapas de pesquisa como em outras modalidades da pesquisa qualitativa, ou seja, o projeto etnográfico vai se reconstruindo e reformulando ao longo do próprio processo de pesquisa. Porém, deve-se ter um conjunto de questões orientadoras da pesquisa, o que constitui a descrição do seu alcance. No campo, mediante observação participante, por um tempo suficiente para a pesquisa, destacam-se alguns passos como: demarcação do campo, preparação e documentação, pesquisa e conclusão.

O seu uso em Educação eleva a importância da compreensão dos fenômenos e tem a finalidade de “compreender ‘de dentro’ os fenômenos educacionais” (ESTEBAN, 2010, p. 163). Compreende-se que, nessa perspectiva, há atribuição de significados, interação com os atores e 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).

Dessa forma, essa abordagem metodológica pode oferecer um estilo de pesquisa que permita a compreensão de fenômenos educacionais que ocorrem num contexto, por meio de descrição detalhada, produzida com base em diferentes perspectivas: da escola, dos professores, dos alunos, da comunidade.

Nesse processo que envolve elementos específicos das enunciações do grupo de crianças e das professoras, pensamos que, ao inserir-nos no contexto, numa vivência dialógica, podemos compreender melhor como a interação verbal é constituída e de que forma ela pode afetar o desenvolvimento da linguagem. É desse lugar e dessa inserção que nos manifestaremos na próxima seção.

3.2 Um lugar para investigar a interação

Para realizar pesquisa na área da Educação, numa linha que contempla os processos educativos, reportamo-nos às relações de ensino e de aprendizagem que ocorrem nas práticas, em especial, do cotidiano escolar. Mas esse cotidiano transcende os muros da escola na medida em que carrega as práticas sociais e culturais do lugar que os sujeitos habitam. Preocupamo-nos, neste estudo, em considerar como esse cotidiano interpõe-se nas situações de aprendizagem das crianças.

Baseamo-nos no pensamento de Rogoff (2005), que nos mostra que o desenvolvimento humano é um processo pelo qual as pessoas transformam-se pela participação contínua nas atividades culturais. A pesquisadora afirma que o que as crianças fazem “depende, em aspectos importantes, do significado cultural atribuído aos eventos e dos apoios sociais e institucionais proporcionados por suas comunidades para aprender e cumprir determinados papéis nas atividades” (2005, p. 18). Portanto, a nossa ação investigativa convida-nos a atrelar ao nosso olhar os aspectos pedagógicos no cotidiano da educação infantil, com possíveis relações construídas pelas crianças em suas comunidades.

Partindo desse pressuposto, muitas questões definiram-se e redefiniram-se no processo da construção do objeto de pesquisa. Uma delas refere-se aos sujeitos participantes na

investigação e a seu cotidiano, tanto a sua vida escolar, quanto aspectos de sua comunidade, espaços em que vivenciam interações, mediadas pela cultura.

Tínhamos optado por realizar a pesquisa com crianças de dois a cinco anos de idade. Elas seriam nossas protagonistas, pois entendíamos que, com essa faixa etária, na educação infantil, poderíamos compreender melhor a interação verbal, tanto em razão do desenvolvimento da linguagem, quanto pelas práticas pedagógicas próprias das etapas em que essas crianças estão inseridas. Mas em qual escola desenvolver a pesquisa? E que professoras seriam nossas interlocutoras? Essas questões foram sendo definidas de acordo com os nossos anseios e com base nas experiências vivenciadas pela pesquisadora no meio escolar e acadêmico³⁸. Queríamos como parceira uma escola com abertura para a pesquisa, em que a gestão e os seus professores pudessem compreender que esse processo é exigente de uma construção metodológica e que contribui na formação dos professores e na aprendizagem das crianças.

Frente a essas intenções, procuramos pela Escola Municipal de Educação Infantil Geny Araújo Rebechi, que se localiza em Passo Fundo³⁹, no loteamento Manoel Corralo. Pensamos em dialogar com essa escola porque já tínhamos a experiência de acompanhar as práticas dos estágios supervisionados do Curso de Pedagogia (FAED/UPF) nela e, com isso, sabíamos que encontraríamos um trabalho respeitoso de princípios da educação infantil e o desenvolvimento de propostas pedagógicas atreladas ao cuidar, educar e brincar.

A relação que existia até o início da investigação entre a pesquisadora, a escola e direção limitava-se a visitas de estágio supervisionado a acadêmicas em processo de formação inicial. Era um momento formal de aproximação entre a escola e a universidade. Já em relação às professoras, em 2009, a pesquisadora trabalhou em um programa de formação continuada, frequentado por duas das professoras dessa escola. Também, no período de 2012 e, posteriormente, no início de 2014, a pesquisadora acompanhou o estágio supervisionado do Curso de Pedagogia de duas professoras que atuavam na escola. Nesses períodos, elas sempre mostraram-se preocupadas com a aprendizagem das crianças, buscando, em conversas informais ou encontros, alternativas para situações que vivenciavam

³⁸Essa experiência significa o tempo de docência vivenciado pela pesquisadora com a educação infantil, em escolas públicas e privadas, e no Ensino Superior, em especial na atuação com estágios em educação infantil, o que nos concede um panorama constante sobre as propostas de trabalho, problemáticas e concepções dos professores presentes em escolas de educação infantil das redes de ensino.

³⁹ Município localizado ao norte do Rio Grande do Sul, com 196.739 habitantes em 2015, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Fonte: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras>. Acesso em 15 de mar. 2016.

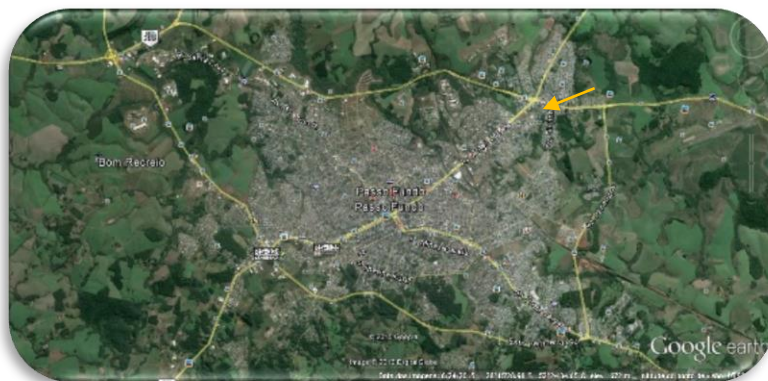
na escola com as crianças. Por conhecer o comprometimento da escola e o perfil das professoras, optamos em consultá-las sobre a possibilidade de realização de nosso trabalho de campo naquele lugar.

Em outubro de 2014, a diretora recebeu-nos para esse processo, compreendendo a proposta da pesquisa do doutorado como uma possibilidade de crescimento para a educação das crianças e para a área da pequena infância. O mesmo aceite veio do grupo de professoras. Com isso, dava-se início a um trabalho que nos manteria juntas durante aproximadamente dez meses. Antes de nos reportarmos às questões mais específicas da instituição escolar que nos acolheu, vale a pena olharmos de forma mais detalhada para o contexto em que ela está inserida.

Mais próximo do trevo principal de acesso à cidade, do que do centro de Passo Fundo, o Manoel Corralo, como é chamado por sua comunidade, localiza-se na periferia, conforme a Imagem 4 (quatro), e carrega marcas de uma história recente. Como loteamento, teve o seu início em razão de concessão de casas às famílias realocadas dos bairros Bom Jesus e Entre Rios para lá e também por um movimento de invasões de terrenos, em que casas foram construídas sem documentação legal (MORETTO; FIOREZE; FONSECA, 2008, p. 139). Juarez Tessaro, presidente da Associação de Moradores, em 2007, ao conceder uma entrevista para a UPF TV⁴⁰, afirmou que, no início da constituição do loteamento, muitas famílias que ganharam as casas, venderam-nas para outras pessoas e, assim, segundo ele, o lugar foi crescendo. Atualmente, apesar do crescimento demográfico, muitas demandas no âmbito social, cultural e econômico, continuam a preocupar a comunidade, datando, aproximadamente quase uma década de reivindicações.

⁴⁰ Essa entrevista foi realizada pela UPF TV, num dos encontros do “Programa Educação e Cidadania: um olhar para vulnerabilidade social em Passo Fundo”, transmitida para a comunidade local e regional. (Fonte: DVD do “Programa Educação e Cidadania: um olhar para vulnerabilidade social em Passo Fundo”).

Imagem 3 - Imagem aérea do município de Passo Fundo com a localização do loteamento Manoel Corralo



Fonte: Google Earth

Imagem 4 - Imagem aérea do loteamento Manoel Corralo com a localização da escola



Fonte: Google Earth

Parte das questões explicitadas anteriormente está registrada no projeto de extensão da Universidade de Passo Fundo, “Educação e Cidadania”⁴¹, realizado entre 2006 e 2007, que, além de ter dado voz às pessoas da comunidade, ajuda-nos a compreender alguns potenciais e limitações do loteamento Manoel Corralo a serem expostos na sequência. Com a experiência do projeto da UPF, a comunidade teve a oportunidade de pensar e expressar-se acerca de suas percepções e necessidades, na problematização de vários temas, compartilhando um pouco de suas esperanças. Além dele, foram fontes da descrição apresentadas a seguir: observações feitas pela pesquisadora durante caminhada no bairro, escuta de comentários tecidos pelas professoras e crianças, e reunião (entrevista) com a gestão da escola.

⁴¹ Projeto da UPF “Educação e Cidadania: um olhar para as comunidades em situação de vulnerabilidade social em Passo Fundo”, realizado como projeto de extensão e ação comunitária pelo canal de comunicação UPF TV e pelo Curso de Serviço Social da mesma instituição, em parceria com a União de Associações de Moradores de Passo Fundo, no período de 2006 a 2007. Coordenação geral: Henrique Fonseca, Cristina Fiozeze e Clenir Moretto.

Apesar de a localidade dispor de luz elétrica, água encanada e pavimentação em boa parte das ruas, telefones e transporte públicos, ela ainda não conta com uma infraestrutura adequada. Alguns moradores falaram que concordavam com a política de habitação, mas também apontaram, negativamente, a questão da heterogeneidade (MORETTO; FIOREZE; FONSECA, 2008, p. 139). Neste sentido, o loteamento apresenta três realidades distintas. Existem casas construídas pelos moradores ou com financiamento da Caixa Econômica Federal, de alvenaria, em ruas pavimentadas. Em contrapartida, há outros dois setores do loteamento que lhes falta saneamento em algumas ruas. Desses dois, um deles é mais organizado, tem casas simples, mas são mais cuidadas, possuem mais cômodos e algumas usam o pátio para horta ou jardim. No entanto, há um terceiro “lugar”, com moradias muito precárias, de madeira e papelão, de um cômodo só, rodeadas de lixo e com remendos de caixas de leite, para que o frio não entre em tempos de inverno.

Imagem 5 - Diferentes moradias e condições do loteamento Manoel Corralo



Fonte: Acervo da pesquisadora

Entre 2006 e 2007, por ocasião do desenvolvimento do referido projeto de extensão, a população manifestou-se, também, em relação ao atendimento à saúde, relatando problemas sobre o acesso e a precariedade dos equipamentos disponíveis para o serviço. Nos relatos, era perceptível a falta das condições de acesso, que, mesmo se dirigindo a outros bairros, a prioridade acabava por ser das pessoas daquele lugar (MORETTO; FIOREZE; FONSECA, 2008, p. 139). Na mesma situação, em 2016, os moradores continuam a peregrinar nas unidades de saúde de dois bairros vizinhos: o ambulatório do bairro São Luiz Gonzaga e o CAIS do bairro Petrópolis. Além do atendimento, devido à falta de saneamento e ao contato com o lixo, as pessoas solicitavam informações sobre doenças associadas a esse quadro. Apesar de algumas lutas e de projetos sendo realizados por colaboradores, com o loteamento maior e também com maiores informações à comunidade, essa realidade ainda não se

modificou, situação que reverbera de forma bem clara nas falas das crianças, na escola, sendo essa uma das inquietações dos pais.

Sobre o saneamento e o meio ambiente, parte do loteamento ainda está sem estrutura de esgoto. O lixo era, na época do projeto, e ainda é, um problema. Continua sendo depositado por muitas pessoas em terrenos baldios. O desejo da comunidade mostra-se por suas expectativas de superação, que aponta como necessária a implantação de uma política de saneamento urbano para o bairro, bem como um trabalho educativo, com orientação sobre o destino adequado dos resíduos (MORETTO; FIOREZE; FONSECA, 2008, 143). A Imagem 7 (sete) ilustra uma dessas situações, pois apresenta um terreno localizado a 50 metros da instituição de educação infantil, utilizado como ponto de descarga de lixo pelas famílias da redondeza.

Imagem 6 - Lixo jogado no terreno baldio - Loteamento Manoel Corralo



Fonte: Acervo da pesquisadora

Já o transporte coletivo remete a outro tipo de preocupação, especialmente quanto aos horários dos ônibus, reduzidos no final de semana, situação que “contribui para o agravamento do processo de exclusão social que a comunidade sofre, isolando ainda mais os seus moradores em relação ao centro da cidade” (MORETTO; FIOREZE; FONSECA, 2008, p. 144). Há uma queixa da comunidade sobre esse isolamento, pois, situam-se distante do centro e de outros bairros, restringindo-lhes o acesso a outros espaços da cidade e a determinados bens culturais, as praças e os espaços de lazer. Para a escola, no entanto, as crianças dirigem-se caminhando, tendo em vista que boa parte delas reside nas suas imediações. Algumas são conduzidas por vizinhos, pais, irmãos e avós, e outras em carro da família, uma realidade que, ao longo da última década, tem se mostrado mais frequente nas escolas de bairros de Passo Fundo.

Outra questão que preocupa os moradores, ainda, é a segurança pública, devido à violência, em especial, aos assaltos em estabelecimentos públicos e residências. Isso evidencia-se pelas expressões dos sujeitos em situações diversas. As professoras da escola relatam fatos graves, envolvendo crimes que ocorreram, inclusive, com familiares de crianças. Em razão de alguns eventos dessa natureza ou de latrocínios, algumas crianças da escola têm o seu pai ou a sua mãe em situação de privação de liberdade, recolhidas ao presídio municipal, que fica no bairro vizinho. Conforme registros do projeto de extensão, os moradores denunciaram o aumento do número de jovens portando armas, de maneira habitual (MORETTO; FIOREZE; FONSECA, 2008, p. 139), o que os deixa bastante apreensivos. Além disso, nas rodas de conversas e brincadeiras, as crianças dramatizam e verbalizam acontecimentos em relação ao uso de armas por pessoas conhecidas ou por familiares. Numa roda de conversas, da turma do Pré II um dos meninos, ao contar sobre o seu final de semana, um deles relata fatos envolvendo uso de armas num bar aonde teria ido com o pai.

CENA DO BAR (Pré II – F1 – 10.11.2014 - 18:20)⁴²

- (1) Professora: *Deixem o Júlio contar!*
- (2) Júlio: *Chegaram lá... Quatro home armado.*
- (3) Crianças:(inaudível).
- (4) Professora: *Deixem o Júlio contar!*
- (5) Júlio: *Tá...*
- (6) Professora: *Como é que tu sabia que tava armado Júlio?*
- (7) Júlio: *Porque o cara foi no banheiro, o cara do Tonho e o, ô, ô... E um que tava de camisaaaa amarela pegou e oh... toool! [gesto com a mão como se estivesse surrado alguém].*
- (8) Felipe: *Toool!* [imita o gesto].
- (9) Pedro: *Então era marginal!*
- (10) Ruan: *Então era uma arma e tchiu tchiu* [levanta e coloca as mãos no bolso como se estivesse carregando a arma].
- (11) Professora: *E daí, Júlio... Vocês ficaram lá ou foram embora?*
- (12) Crianças: (conversas paralelas).
- (13) Professora: *Ei gente, sentem para ouvir o Júlio. Vamos terminar de ouvir o Júlio.*
- (14) Júlio: *Daí, ôô...Teve um ca... um, um... O dono do bar, o cara que apartô daí, o cara apartô, daí ele pegô e deu um tiro... deu um tiro assim. E no otro tiro o dono do bar apareceu do banheiro. Eles queriam o dono do bar. Depois deu um taio no dono do bar, assim oh da orelha até a boca* [gesto com a mão mostrando o lugar do corte].
- (15) Professora: *Tu viu isso, Júlio?*
- (16) Júlio: *Não, meu tio que contô.*
- (17) Professora: *Ah tá, mas você já tinha ido embora?*
- (18) Júlio: *Não, eu já tava dentro do carro com o meu pai.*
- (19) Pedro: *Então porque o teu pai não saiuuuu?* [fala acompanhada pelo gesto com a mão].
- (20) Júlio: *Ele saiu correndo tudo.*

⁴²Nos excertos das transcrições, estamos utilizando um padrão de marcação. Esclarecemos a que se referem: Pré II – turma participante da pesquisa; F1: identificação da filmagem daquela turma; 10.11.2014: data em que a filmagem foi realizada; 18:20: horário inicial da filmagem. Também sobre as transcrições, no Apêndice B, estão dispostas cinco tabelas contendo as datas e os tempos de filmagens por turma participante da pesquisa; e, no Apêndice C, o quadro de sinais utilizados nas transcrições.

(21) Felipe: *Ruuuuuuuum!!!* [barulho de carro e gesto como se estivesse dirigindo].

(22) Crianças: (inaudível).

(23) Júlio: *Saltô caco de vidro aqui* [mostrando o braço] *no pai*.

Além de estarem expostas à violência, por mais que possam mesclar realidade e fantasia, nessa idade e nessas situações, as crianças estão atentas a tudo que acontece em sua comunidade, pelos fatos vistos de perto ou contados por outras pessoas. Assim, por viverem esse mundo real, de sentidos diversos, autorizam-se a emitirem opiniões, a ficarem curiosos e a construírem conceitos sobre esse cotidiano, por vezes, tão violento, desde muito cedo.

O trabalho também se revela como um tema de lutas do loteamento Manoel Corralo. Os moradores enfrentam a dificuldade em conseguir trabalho formal e informal em razão do bairro situar-se, geograficamente, longe do centro e de outros bairros que possuem empresas de grande porte, o que lhes traria outras oportunidades (MORETTO; FIOREZE; FONSECA, 2008, p. 139). Alguns moradores, presentemente, trabalham em frigoríficos e parte das mulheres desempenha as suas funções como diaristas. Além dessas funções, um número significativo de moradores trabalha com reciclagem do lixo e há os que têm uma relação muito próxima com o mundo das drogas. A comunidade pensa que a falta de qualificação é um dos fatores que impossibilita o acesso ao trabalho, o que lhes permitiria sentir maior dignidade como pessoas. Eles tentam, por meio das relações que mantêm entre si, construir esse lugar como seu.

Ainda que marcados pelo estigma do preconceito, observa-se que os moradores gostariam de construir vínculos e identidade com o local onde vivem, o qual, diferentemente da imagem que se faz, é bom para morar e onde se constroem relações de afetividade e solidariedade (MORETTO; FIOREZE; FONSECA, 2008, p. 154).

Com base nas falas das professoras e crianças, percebemos que a comunidade é formada por pessoas que buscam o encontro para conversar, divertir-se e descansar, mas lhes faltam espaços coletivos. Uma das formas de manter as relações com os outros e com o lugar ocorre pelo lazer, mas desde a realização do projeto de extensão (2006-2007) até o momento da nossa pesquisa (2014-2015), as mudanças são imperceptíveis: o loteamento ainda não possui espaço próprio para esse fim, uma queixa constante dos moradores. Foi sugerida, em 2007, a construção de uma igreja e de um espaço para a prática de esporte, como campo de futebol ou quadra de vôlei, e também a vinda de grupos culturais e atividades itinerantes (MORETTO; FIOREZE; FONSECA, 2008). Essa última demanda tem sido viabilizada por

grupos de teatro⁴³, que atuam e promovem espetáculos pelos bairros da cidade. No entanto, aqueles espaços ainda continuam ausentes. Em 2014, a própria instituição de educação infantil liderou um movimento para que se construísse uma quadra de atividades diversas, num terreno que se encontra na rua detrás da escola. O projeto está na Prefeitura Municipal de Passo Fundo e muitas pessoas da comunidade e da gestão da escola já se envolveram com isso, mas ainda não obtiveram resultado⁴⁴. O receio da direção da escola é que, antes de viabilizar o projeto, possa ocorrer invasão de moradores naquele lugar. Diante disso, a partir do nosso olhar, vimos as crianças brincando nas ruas, sendo aquele espaço a sua alternativa. Isso está documentado num dos momentos da pesquisa em que, inseridos naquele lugar, e conversando com pessoas da comunidade, buscamos entender aquela realidade.

Na caminhada, encontramos a senhora Sandra, ex-merendeira da escola, que gosta de morar ali, apesar do esgoto que desce das outras casas. Nos diz que “aqui é calmo, mas do outro lado a coisa tá feia!”. [...] A diretora me convida para ir ao “outro lado”. Caminhamos enxergando ao longe, o contraste com os prédios do centro da cidade, talvez os mais altos. Esse lado, tem outro retrato: algumas pessoas espiam na janela, as casas são mais precárias, com menos espaços, muito lixo na rua, ao redor e dentro das casas. [...] São muitos sujeitos circulando pelo bairro, mas destaco as crianças, boa parte delas matriculada na escola, especialmente as de zero a seis anos. São crianças singulares, filhos de catadores, netos de avós atenciosos, alguns vivendo longe de seus pais, crianças que têm pouco espaço para brincar, mas que fazem dos espaços do bairro, como a própria rua, o seu quintal (DIÁRIO DE CAMPO, 14.10.2014).

Em meados de 2006, muitas eram as reivindicações para que houvesse uma escola de educação infantil no Manoel Corralo. Não havia atendimento educacional a crianças menores de seis anos de idade, tampouco a oferta de ensino fundamental. Ao pensarmos na educação infantil, essa problemática transcende o loteamento e o município de Passo Fundo. No Brasil, ainda há um volume muito grande de crianças que deveria estar frequentando a educação infantil, mas que não encontra vagas nas instituições públicas. Em Passo Fundo,

⁴³A exemplo, citamos o Grupo Ritornelo de Teatro, de Passo Fundo, que trabalha com teatro urbano e realiza discussões com os moradores, envolvendo temas como direitos humanos, cidadania e espaços da comunidade, atividade que ocorre, geralmente, nos finais de semana.

⁴⁴Em uma reportagem da UPF TV, em 2013, continuavam as reivindicações oriundas desse bairro, para que as crianças tivessem mais lazer. A reportagem registra que, em 2011, a Associação Mirim de Moradores do Loteamento Manoel Corralo foi até a Prefeitura Municipal de Passo Fundo com um projeto para a construção de um campo de futebol em um terreno baldio atrás da Escola Geny Araújo Rebechi. Diz a reportagem que o projeto não foi colocado em prática, a administração mudou e as reivindicações continuaram. A reclamação das mães era que o espaço para brincar era a rua, o que resulta em riscos para as crianças em virtude do trânsito. Os espaços que poderiam ser ocupados para lazer, os terrenos baldios, são tomados de lixo. (Fonte: www.youtube.com/watch?v=iraRzg3Sl0k. Acesso em: 15 jan. 2016.). No início de 2015, o prefeito de Passo Fundo anuncia a aprovação do projeto para a implementação de uma praça esportiva com campo de futebol no bairro. Ainda, no início de 2016, a comunidade aguarda a concretização do projeto. (Fonte: <http://www.rduirapuru.com.br/esporte/27910/prefeito+confirma+praca+esportiva+no+loteamento+manoel+corralo>. Acesso em: 15 jan. 2016).

por exemplo, há mais crianças frequentando instituições infantis privadas, do que públicas⁴⁵ e ainda que o número seja considerável, em razão de ações viabilizadas, faltam vagas. No loteamento, as lutas pela escola foram constantes, como mostra o relato dessa história recente.

Essa demanda vem sendo objeto de inúmeras reivindicações ao poder público municipal, tanto que em 2008 serão inauguradas as novas instalações da nova escola da educação infantil, visando atender a demanda do bairro. Essa demanda se explica se considerada à demanda das famílias residentes no loteamento, as quais possuem filhos em idade pré-escolar e que precisam de cuidados enquanto os pais trabalham. Tanto é que há fila de espera para conseguir vaga no bairro vizinho. A principal angústia relatada pelos moradores é quanto a (sic) buscar e manter trabalho se não tem onde deixar os filhos pequenos. Também foi mencionada a questão do elevado número de crianças que ficam sozinhas durante o dia sem o adequado cuidado, por falta de uma melhor estrutura educacional no bairro (MORETTO; FIOREZE; FONSECA, 2008, p. 149).

É interessante perceber que, por trás dessas falas que reivindicam a escola, está presente uma concepção de educação da infância, que, historicamente, esteve atrelada à ideia de ter onde deixar os filhos. Trata-se, obviamente, de uma questão muito importante, mas que não é maior que a sua importância como lugar de aprendizagem, de desenvolvimento, de encontro com outras possibilidades culturais e sociais para além daquelas vividas pelas crianças pequenas em seu ambiente familiar. Por mais avanços que a educação infantil tenha conquistado, nas últimas décadas, em relação ao seu lugar, ainda vemos presente, na sociedade, aquela necessidade primeira de um cuidar, desarticulado do educar. Essa expectativa é recuperada pela fala das professoras ao tratarem da relação que a escola de educação infantil tenta estabelecer com os pais. Lamentavelmente, muitas lutas pela construção de escolas, ainda são justificadas por essa abordagem mais reduzida de educação infantil.

O desejo da comunidade por uma escola concretizou-se em 21 de julho de 2008, quando foi inaugurada a Escola Municipal de Educação Infantil Geny Araújo Rebechi. Durante o tempo em que nos fizemos presentes nela, notamos como um espaço que, além de acolhedor, entende as crianças como sujeitos sociais que têm ação, voz e autonomia, percepção que tivemos da escola e de seus professores e funcionários. Essa instituição, que recebe crianças do próprio bairro e dos bairros São Luiz Gonzaga, Parque Farroupilha e

⁴⁵Em Passo Fundo, temos 6.711 crianças matriculadas na educação infantil, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Dessas, 3.142 estão frequentando escolas públicas municipais infantis e 3.569, escolas de educação infantil privadas. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/basicacenso-escolar-matricula>. Acesso em: 15 fev. 2016.

Bella Vista, demonstra uma preocupação com a sua função pedagógica e é organizada para tal. Localiza-se num ponto central do loteamento, conforme a Imagem 5 (cinco), de frente para uma rua pavimentada, com muro em suas laterais e nos fundos, cercada na sua frente. Parece, à primeira vista, fechada, mas é social e afetivamente aberta a quem chega, seja à comunidade, aos professores, aos pesquisadores ou a colaboradores.

Imagem 7 - Frente da Escola Municipal de Educação Infantil Geny Araújo Rebechi



Fonte: Google Earth

Logo na entrada, encontramos um portão que é aberto somente nos horários de chegada e saída das crianças e que nos leva ao interior da escola, onde há um mural de comunicação entre pais e a instituição. O seu espaço físico contempla uma sala de referência para cada turma, as quais possuem banheiro, porta de acesso ao pátio, espaço para mesas⁴⁶, cadeiras, estantes para brinquedos e para materiais necessários às turmas. Há janelas voltadas, tanto para o interior da escola, como para o pátio. Por mais padronizadas que as salas sejam, cada professora organiza-as de acordo com as propostas e as necessidades de sua turma. Com essa estrutura, indagamo-nos: O que os espaços da escola significam para as crianças, considerando que permanecem neles durante parte de seu dia? E para as suas professoras? Neles, é que se dá a expectativa de aprender, brincar, interagir verbalmente com os seus pares e adultos aconteça. Então, o que eles dizem nesse processo de pesquisa?

⁴⁶Como o espaço da sala, dependendo do número de crianças matriculadas, torna-se pequeno, as mesas têm uma alternativa de serem elevadas, o que permite maior possibilidade de espaço livre para brincadeiras e atividades diversas.

Imagem 8 - Espaços das salas de educação infantil



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Também pela organização do espaço, são possibilitadas às crianças oportunidades de viverem a infância e de desenvolverem-se. Os espaços dizem muito sobre o fazer docente e isso importa desde a organização de uma roda de conversa ou dos cantos criados para atividades com maior interação. Entre as salas de cada turma, há um corredor. Nele, sempre estão expostas as produções das crianças, construindo um cenário que marca as concepções pedagógicas daquele grupo de professoras.

Nesse mesmo corredor, no meio da escola, aproximadamente, encontram-se o refeitório e a cozinha. São espaços destinados ao café, almoço e lanche das crianças. Durante a pesquisa, o refeitório foi um espaço de maior aproximação, especialmente da pesquisadora com as crianças do Pré. Cedinho da manhã, tomando o seu café, contavam histórias de suas vidas, o que tinham feito no dia anterior, onde moravam, como eram as suas mães e também queriam saber mais sobre a pesquisadora. Ademais, naquele espaço, era momento da pesquisadora conversar com as professoras⁴⁷ antes que retornassem à sala para dar continuidade à sua proposta junto às crianças. Quanto à cozinha, espaço “intocável” na maioria das escolas, também era um lugar de convivência e aprendizagem. Ao menos, as crianças do MI, por exemplo, numa periodicidade semanal, desenvolviam boas receitas culinárias e, com isso, atentas a uma receita, aprendiam a escutar, a falar o nome dos ingredientes, a vivenciar a experiência física, a respeitar os combinados e a dialogar. Nesse lugar, experimentam e brincam.

⁴⁷O horário de intervalo das professoras é realizado, geralmente, no refeitório. Em grupo, fazem lanche, trazidos por elas, interagem, conversam e descansam.

Imagem 9 - Refeitório e cozinha da escola



Fonte: Acervo da pesquisadora

Continuando no corredor, encontramos duas salas nas extremidades, uma sala ampla para o berçário, com solário, e, do outro lado, uma sala para diferentes atividades, equipada com diversos tipos de brinquedos. Ainda, há outra sala com espaço para que as crianças possam dormir em colchonetes ou realizar atividades com vídeos, havendo também uma sala para a direção, a coordenação e os professores, onde são realizadas atividades pedagógicas e administrativas.

Já a parte externa da escola conta com um pátio, para o qual todas as salas de Maternal e Pré têm acesso. Nele, encontram-se alguns brinquedos, poucas árvores e gramado, um bom espaço externo para a realização de muitas atividades; porém, poderia ser mais aproveitado pelas crianças, não fossem os dias frios ou de chuva que comportam muita umidade.

Imagem 10 - Pátio da escola aos fundos das salas de Maternal II e Pré I



Fonte: Acervo da pesquisadora

Nesse conjunto de ambientes oferecido pela instituição, as crianças passam boa parte do tempo do seu dia e, neles, acontecem relações que implicam ensino e aprendizagem. Esse lugar, que é carregado de sentidos, pode ser considerado o berço dos processos interativos entre as crianças e as professoras adultas que as acompanham.

Para a gestão atual⁴⁸, a infância é vista numa perspectiva plural, são consideradas infâncias tendo em vista os aspectos culturais e sociais de cada uma das crianças, as quais são concebidas como ativas, curiosas, criativas, questionadoras e amáveis. Gostam quando as professoras realizam intervenções pedagógicas, mais especificamente, com práticas de investigação e brincadeiras. A concepção de aprendizagem da escola alicerça-se na tríade cuidar, educar e brincar; o compromisso com o ensino e a aprendizagem é levado a sério, independentemente da proposta metodológica utilizada. Com pequenas diferenças entre si, boa parte das professoras assume a modalidade organizativa por projetos de trabalho. As demais trabalham com atividades sequenciais em torno de um tema.

Para entendermos a organização dessa instituição, cabe-nos expor a distribuição das turmas, com o número de crianças matriculadas em 2014 e 2015. Durante o período da pesquisa, 166 crianças, em cada ano, estavam matriculadas⁴⁹ conforme a tabela que segue. Cada grupo tem como responsável uma professora e, exceto as turmas do Pré, podem contar também com uma assistente de educação infantil.

Tabela 3 - Número de crianças matriculadas na escola por turma e por ano

Ano	Turnos/Turmas	Berçário	Maternal I	Maternal II	Pré I	Pré II	Total
2014	Manhã	15	13	-	25*	50*	103
	Tarde	12	13	38*	-	-	63
Total		27	26	38	25	50	166
2015	Manhã	09	-	-	41*	32*	82
	Tarde	11	30*	43*	-	-	84
Total		20	30	43	41	32	166

Fonte: Elaboração da pesquisadora. * Número de crianças distribuídas em duas ou três turmas.

⁴⁸Durante o processo de pesquisa, três pessoas assumiram o cargo de direção. A primeira, a que nos recebeu, trabalhou até o final e afastou-se do cargo em 2014, em razão de aposentadoria; a segunda, que era a coordenadora pedagógica, assumiu o cargo, interinamente, durante um semestre; por fim, no segundo semestre de 2015, ocorreram as eleições de diretores, assumindo o cargo a professora Tamara Machado. Ressaltamos que, no desenvolvimento da pesquisa e nos diálogos sobre o trabalho em curso, as gestões foram muito acolhedoras.

⁴⁹ Uma das preocupações das professoras, especialmente no turno da manhã, é a infrequência das crianças, principalmente em dias de chuva. Essa situação afeta o processo pedagógico de forma evidente, pois implica a descontinuidade das propostas construídas de acordo com os objetivos de cada turma, inviabilizando o desenvolvimento de um planejamento mais coeso.

Até há pouco tempo, as escolas de educação infantil da rede municipal de Passo Fundo contavam com profissionais cooperativados, responsáveis pela educação das crianças, independentemente se a sua formação fosse condizente ou não com essa demanda. Depois de 2008, foi regulamentado o plano de carreira dos professores de educação infantil e foram regularizadas essas questões por concursos públicos para Professores de Educação Infantil para provimento de vagas. Os professores assumem a docência de uma turma de crianças. Também há concurso público para Assistentes de Educação Infantil, que assumem a função de professores auxiliares nas turmas de berçário e maternal.

A formação continuada desses professores é proposta pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Ao longo dos anos, ela tem ocorrido através de ciclos de palestras, de projetos mais sistemáticos na perspectiva de formação do professor-pesquisador e de eventos na área da educação, entre outros. A estratégia de condução da formação continuada e o enfoque teórico e metodológico modificam-se a cada gestão, gerando descontinuidade dos projetos e ausência de processos longitudinais de avaliação. Em virtude disso, a Escola Geny construiu, em 2015, um plano de formação mais específico para as suas demandas. A cada mês, ocorre uma reunião para discutir questões emergentes da escola ou para planejar atividades coletivas para as crianças.⁵⁰

Sentimos a necessidade, nesse processo de pesquisa, de, através de entrevista, compreender o ponto de vista da gestão da escola⁵¹ acerca de aspectos como: o papel da gestão em uma escola de educação infantil e a relação da escola com a comunidade. Sobre esse primeiro aspecto, a diretora e a coordenadora mostram inquietações sobre o papel que os gestores têm assumido nas escolas, que é de “apagar incêndios”, seja pela falta de professores, seja pelo enfrentamento de situações de inundação pela chuva que entra no prédio ou de tensões nas relações entre os professores, entre outras. Além disso, nesse contexto, é necessário, por exemplo, percorrer a comunidade e convencer os líderes que o espaço da quadra atrás da escola é para o lazer das crianças e que não deve ser invadido. Para a gestão, tem-se a intenção de buscar mais projetos sociais que articulem a escola ao

⁵⁰ Um dos encontros de formação da escola, que ocorreu em agosto de 2015, contemplou a discussão sobre a produção desta pesquisa. Apresentamos a todo o grupo de professores da educação infantil os elementos centrais em termos teóricos e metodológicos e de hipóteses do trabalho.

⁵¹ Mesmo que o período de produção de dados tenha encerrado em julho, foi realizada uma reunião, em novembro de 2015, para conversar e realizar entrevista com a nova gestão da escola, direção e coordenação, sobre as suas expectativas e questões importantes da comunidade escolar. Essa entrevista foi realizada conjuntamente com as mestrandas Franciele Sartori e Mariele Camargo.

que lhe é externo, para que as famílias, especialmente as crianças, possam conhecer possibilidades em meio ao seu cotidiano. Apesar de essas questões serem parte da vida das escolas, o grupo compreende que a função da gestão constitui-se na construção e vivência de uma proposta respeitosa para a educação da infância, com os conhecimentos necessários, a qual é perpassada no exercício dialógico e reitera a importância do olhar para si e do respeito às individualidades.

Sobre o segundo aspecto, da relação entre escola e comunidade, a gestão entende que a escola tem de ser vista como um lugar que tenha a participação dos pais. Apesar das inúmeras ações que a escola tem realizado, quando os pais são chamados para reuniões ou para tratar de assuntos sobre os seus filhos, raramente se fazem presentes. Segundo a diretora, talvez seja necessário “abrir mais as portas da escola para a comunidade”. No ano de 2015, somente, nas últimas reuniões de pais, perceberam-se avanços em relação a sua presença.

Diante dessa questão, referendada pela gestão da escola, presumimos que a ausência dos pais, na escola, pode estar atrelada a várias questões, mas voltamos a considerar aquela concepção de escola vista pela sociedade, mencionada anteriormente: ser vista como um lugar onde as crianças são cuidadas enquanto os pais trabalham. Sendo assim, que sentido tem estar mais próximo da escola? Se esse espaço fosse visto como lugar de aprendizagem, possivelmente, outros modos de participação poderiam ser produzidos.

Ainda, nessa entrevista, a gestão afirma ser um desafio da instituição desenvolver um processo de participação efetivo, fazendo da escola um lugar de toda a comunidade. Ressalta, também, a importância de tornar a criança que vive naquele espaço, e que é aluna da escola Geny, um sujeito visível, ainda que seja flagrado pela sociedade como alguém que, sem esperanças, não poderia fugir da criminalidade.

Com esse breve panorama descritivo da escola e de seu entorno, reiteramos a relevância desse olhar para o contexto no qual se situa o universo de investigação, os aspectos da vida da comunidade da qual provêm as crianças que participam de nosso estudo, podendo situar mais adequadamente nossas questões de investigação.

Essa exposição resulta de princípios etnográficos que assumimos, experiência que nos faz entender um pouco mais a vida daquelas crianças e as razões pelas quais, por vezes, faltam aula, chegam com sono, com alguns medos e também os motivos de suas alegrias e do seu encantamento em estar ali. A vida que se constitui fora da escola traz o mesmo sujeito para dentro dela. O loteamento carrega a história de cada uma, com as suas marcas e o que

as faz crianças. A escola reverbera as suas vidas, as suas vontades, as suas fantasias. Avizinhamo-nos da comunidade e da escola para ampliar a compreensão sobre as relações que ocorrem ali, sejam em caminhadas, seja na “Festa Julina” da escola, seja nos inúmeros momentos com as cinco turmas de crianças e suas professoras, significa descortinar vários elementos que nos permitem respeitar esse espaço e pensar como a pesquisa educacional pode contribuir para ampliá-lo e potencializá-lo.

3.3. As escolhas e o encontro com o lugar e com os sujeitos

Dados os primeiros passos em relação ao campo de pesquisa, depois de aproximarmos da escola e de seu contexto, era o momento de achegarmos-nos às turmas de crianças de dois a cinco anos de idade. Apresentamos, no texto que segue, as opções acerca dos instrumentos para o trabalho de campo, o desenrolar desse processo na ordenação e no tratamento dos dados e na escolha dos episódios de interação para exposição de nossos achados.

Em comum acordo com a sua direção, a Escola Municipal de Educação Infantil Geny Araújo Rebechi recebeu-nos em outubro de 2014 para o processo de investigação. A definição de quais turmas participariam da pesquisa deu-se a partir de um mapeamento das crianças e pela adesão de três professoras⁵²: Thalma, do MI, Ayla, do MII e Mel do Pré I e Pré II (2014 e 2015), que entenderam a nossa proposta como uma contribuição para a área de educação infantil e, mais especificamente, para a escola.

Participam, assim, da investigação crianças de dois a cinco anos de idade de turmas de MI, MII, Pré I e Pré II, numa média de quinze (15) crianças em cada uma, com as suas respectivas professoras.⁵³ No turno da manhã, as turmas de Pré I e Pré II têm uma rotina de chegada à escola às 7h30min. Nesse momento, ficam nas suas salas de referência, brincando com os seus pares e, aproximadamente, às 8h, dirigem-se ao refeitório para o café. Desse instante, até as 11h, horário do almoço, a rotina ocorre de acordo com a proposta das professoras, que distribuem o tempo entre a sala de aula, a sala de atividades, o pátio e/ou

⁵²Além dos aspectos mencionados, destacamos que as professoras participantes da pesquisa têm formação de curso superior, todas em Pedagogia. Além disso, a professora do Maternal tem a primeira formação em História e a professora do Pré, a primeira formação em Letras.

⁵³Em 2014, o trabalho de geração dos dados ocorreu em três turmas – MI, MII e Pré II. Com o afastamento da professora do MII, em 2015, o trabalho manteve-se com o MI e o Pré I, nas quais atuavam as mesmas professoras do ano anterior.

passeios externos à escola. Nesses espaços, brincam, aprendem, investigam, conversam, realizam atividades com diferentes linguagens. Geralmente, iniciam a manhã organizando-se com a rotina do dia e calendário.

As turmas do Pré I e II, que foram acompanhadas pela mesma professora no tempo da pesquisa (2014/2015), a professora Mel, impreterivelmente, realizam rodas de conversa, que envolvem relatos de novidades e de seu cotidiano na comunidade em que vivem, combinados, organização das ações dos projetos de trabalho em andamento e/ou momentos de sistematização.

Já no turno da tarde, as turmas do MI e MII têm a rotina diferente. Iniciam brincando em suas salas de referência, às 13h, momento em que também aprendem a realizar a roda e a combinar a rotina da tarde. Em seguida, a turma do MII, com a professora Ayla, realiza atividades em espaços diversificados, desenvolvendo os projetos propostos. No MI, boa parte das crianças faz o “soninho”, que acontece na sala de vídeos ou na própria sala da turma. Ao acordar, fazem a higiene e realizam o seu lanche. Após esse horário, a professora realiza atividades pedagógicas de acordo com o projeto de trabalho em andamento no momento. A professora Thalma, do MI, que trabalhou tanto em 2014 como em 2015, mostra momentos de ação pedagógica em que conduz o processo, em atividades rotineiras de interação e, ao mesmo tempo, vivencia com as crianças situações em que elas colocam-se como sujeitos do processo, com participação efetiva nas atividades.

Uma das preocupações das professoras da tarde, presenciada, especialmente, junto ao MI, é que, desde o horário das 16h30min, há pais buscando os seus filhos, muitas vezes, quando ainda estão envolvidos nas atividades, sem que possam participar da parte final da tarde, com o fechamento daquele dia. Compreendemos que a participação nos momentos de sistematização é muito importante, pois ajuda na produção de sentidos sobre o que estão aprendendo. Buscando uma saída para a situação, conversou-se com cada família sobre a importância do respeito ao horário e alguns familiares têm colaborado nessa situação.

Na pesquisa, o encontro da pesquisadora com esses sujeitos foi se desenvolvendo ao longo de todo o processo investigativo. Obviamente, a chegada nas suas salas de referências, marcando o início desse olhar, foi regada de maior curiosidade, criação de vínculos e organização das estratégias de pesquisa. Os primeiros momentos nas salas foram acompanhados pela observação registrada em diário de campo. Não bastava dialogarmos com a direção da escola e as professoras sobre fazer pesquisa. Era preciso chegar com respeito, não invadir aquele espaço nem a proposta da professora, tampouco a relação entre

ela e as crianças e pedir o assentimento das crianças, mesmo com a interlocução da professora, no caso de algumas crianças do MI. O tripé e a câmera foram inseridos em seguida, mas quando percebemos que, para as crianças, a pesquisadora já não era uma estranha.

A observação ocupa lugar privilegiado nas pesquisas educacionais de abordagem qualitativa e etnográfica. Para que se torne um instrumento válido, precisa, antes de tudo, ser “controlada e sistemática” (ANDRÉ; LUDKE, 1986, p. 25), o que exige do pesquisador um planejamento minucioso. Foi necessário preparar o olhar e, ao mesmo tempo, deixá-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. Essa opção tem sido comum entre as pesquisas que envolvem crianças e as suas interações em diversas áreas, em especial nas áreas de Educação, Letras/Linguística e Psicologia. A exemplo disso, mencionamos Ramos (2006), que fez essa opção pela filmagem focando, preferencialmente, a díade da criança com a sua professora e da professora com o grupo, em situações de interação. Segundo ela,

[...] a filmagem não partiu de categorias previamente elaboradas e orientou-se pelo objetivo do trabalho na busca de capturar elementos que pudessem explicitar o processo de interação e que permitisse discuti-lo, levantando-se hipóteses explicativas sobre o seu papel na constituição da linguagem da criança (RAMOS, 2006, p. 46).

A filmagem afeta o percurso que vai sendo construído à medida que o campo vai trazendo novas questões. Além dos momentos em movimento que ela pode proporcionar, também demo-nos conta da importância das imagens retidas nas fotografias. Elas foram se amalgamando ao processo, adensando o conjunto de registros em vídeo e em diário de campo e ajudando-nos a perceber a complexidade das interações em curso nos diferentes ambientes da escola. Martins Filho (2005, p. 34) afirma que “considerando a fotografia como registro de um fragmento da realidade ela é um instrumento que permite ao pesquisador uma interpretação de um momento que deve ser marcado pela contextualização do tempo e do espaço em que foi produzido”. Por essa razão, destacamos a importância de, ao produzir os dados, ordená-los e articulá-los aos instrumentos utilizados.

O trabalho de campo é considerado como parte do processo de “geração de dados” (GARCEZ; BULLA; LODER, 2014), porque as cenas, por exemplo, não são simplesmente gravadas, mas produzidas, desde a ambientação das crianças com o equipamento até o posicionamento da câmera em direção aos flagrantes de interação verbal mais significativos, através da escolha do ângulo. Já as fotos retêm as cenas registradas em momentos diversos, como a ida ao parque, o lanche e, especialmente, as rodas de conversa e os momentos de desenvolvimento dos projetos planejados pelas professoras.

Além das filmagens e da fotografia, destacamos, também, a importância do registro em diário de campo, que, além de cumprir um papel de fidedignidade ao tempo e ao espaço, ajuda-nos a compor os futuros episódios. O diário de campo, muitas vezes, sugere o que existe por detrás dos olhos do pesquisador, ou seja, na escrita descritiva, encontram-se amalgamadas as suas concepções de educação, de linguagem e de interação entre os sujeitos. Oferecendo-se à leitura, tais elementos passam a compor o processo de produção de dados e podem ser surpreendidos no processo de análise.

Considerando também que a observação não deve ser intrusa, no início, foi realizado um trabalho de ambientação entre a pesquisadora e os sujeitos envolvidos. Naquele momento, ocorreram registros em diário de campo, a fim de interferir o mínimo possível no movimento daquele lugar. Segundo Castro (2001, p. 81), “os estudos mais recentes com crianças pequenas, especialmente os da Sociologia da Infância, vem nos revelando o quanto as crianças são perceptivas, o quanto percebem nossas entradas e intenções, mesmo quando pensamos que não”.

Os trabalhos desenvolvidos em 2014 caracterizaram-se pela aproximação com o campo e, portanto, por um caráter exploratório. Em 2015, a geração dos dados ocorreu de forma mais efetiva, visto que foi informada por objetivos mais claros e caracterizada por uma maior interação com as professoras. Esse processo mais efetivo deveu-se ao aprofundamento teórico e ao estudo das filmagens de 2014 realizados nesse ínterim, entre um ano e outro. Como o processo investigativo pode ser considerado não linear, muitos momentos esperados e inesperados ocorrem no cotidiano da escola, tais como a adaptação de crianças novas nas turmas, greve de professores, festividades da escola, entre outras situações. Isso exigiu flexibilidade e paciência, além de novas estratégias para dar continuidade ao trabalho de campo.⁵⁴

⁵⁴ Destacamos a inserção e a colaboração das mestrandas do Programa de Pós-Graduação em Educação (FAED/UPF), Francieli Sander Sartori e Mariele Fátima de Camargo no processo de geração dos dados no ano

Em síntese, podemos afirmar que, ao somar o registro escrito em diário de campo à filmagem e às fotografias de um dado momento, além de dispor o material de maneira coerente, construímos um conjunto de elementos que, combinados, trazem de diferentes fontes, diferentes marcas da interação verbal entre crianças e suas professoras. Na tabela 4 (quatro), expomos o número de horas de filmagem obtida em cada turma por ano.

Tabela 4 - Número de horas e filmagem dispostas por turma e por ano

<i>Ano/ Turma</i>	Maternal I Profa. T	Maternal I Profa. T	Maternal II Profa. A	Pré I Profa. M	Pré II Profa. M	T
2014	5h	X	4h11min	X	7h	16h11min
2015	X	11h7min	X	21h	X	32h7min
<i>Total</i>						48h18min

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Destacamos, também, que há diferença entre as turmas de Maternal e Pré no que diz respeito ao envolvimento com a pesquisadora e com a pesquisa. Com as crianças com mais de quatro anos de idade, a presença da pesquisadora e da câmera foi assimilada de forma progressiva, rápida e com interesse das crianças. E o que afirmar sobre as crianças menores de três anos de idade? Chama-nos atenção que, especialmente, com a turma do MI (2015), que, quanto mais vínculo afetivo-social era estabelecido, entre as crianças e a pesquisadora, maior era a intimidade com a câmera e o interesse na pesquisa.

Ao suspendermos a nossa presença na escola, optamos por realizar uma devolutiva das cenas gravadas ou de parte delas. Esse retorno é diferente do diálogo que estabelecemos com os adultos, com as professoras da pesquisa e outros profissionais da escola, em termos de conteúdo; no entanto, por questões éticas e pela nossa relação com as crianças, essa ação foi impregnada de um valor bem expressivo.

de 2015. A sua presença foi fundamental para que pudéssemos cobrir um tempo maior de atividade na escola. Esse fato resultou, também, na remodelação dos projetos de pesquisa desenvolvidos pelas mestrandas, uma vez que passaram a contar, para o seu trabalho, com o material gerado nesse mesmo campo de pesquisa, respeitados os requisitos éticos pertinentes. Embora a presente pesquisa tenha envolvido cinco turmas de educação infantil, as mestrandas optaram em realizar o seu estudo abordando situações de interação ocorridas nas turmas de pré-escola II (2014), com crianças na faixa etária de cinco para seis anos e de pré-escola I (2015), com crianças na idade de quatro para cinco anos, ambas com o acompanhamento da mesma professora. Com nosso estudo, somado aos outros dois, “*Desenvolvimento das funções psicológicas superiores de crianças em situações de interação: um estudo exploratório em turmas de pré-escola*” (Franciele Sander Sartori) e “*A complexificação de conhecimentos de crianças na Educação Infantil: um estudo de caso*” (Mariele Fátima de Camargo), no intuito de ampliar e enriquecer as pesquisas no universo da pequena infância, instituímos, no GEPALFA, uma pesquisa compartilhada que, com base no mesmo conjunto de dados, permitiu a elaboração e a investigação de diferentes problemas de pesquisa.

Imagem 11 - Momentos de devolutiva das filmagens para as crianças



Fonte: Acervo da pesquisadora

Sobre isso, retomamos a discussão sobre fazer pesquisa *das/sobre* as crianças ou *com* as crianças. Deixamos claro que, nesta pesquisa, não avançamos ao ponto de, em nosso projeto, colocar as crianças no lugar de pesquisadoras, mas nos empenhamos para que pudessem vivenciar o máximo alguns de seus elementos. A investigação com crianças é vista como um processo que respeita a sua singularidade como sujeitos sociais. É desse viés que nos aproximamos. No entanto, há que se cuidar a compreensão desse percurso, pois, ingenuamente podemos pensar que nós, adultos, é que podemos incluí-las ou autorizá-las nessa participação. Muitas vezes, elas é que nos autorizam a aproximarmos-nos delas e de seu lugar, como mostra o excerto:

Enquanto algumas crianças terminam a atividade, outras (re)descobrem a câmera, interagem, testam, filmam seus brinquedos, mostram sua produção (registro) e sua pasta através da lente. Enxergam seus nomes “do lado de lá”, encantam-se como se fosse a primeira vez que estivesse ocorrendo filmagem na sua aula. Parecem mais próximas, de mim, fazendo parte da pesquisa (DIÁRIO DE CAMPO, 22.05.2015 – Pré II).

As discussões que têm envolvido a infância, nos últimos anos, especialmente no campo sociológico, são marcadas por pesquisas que abordam a investigação com crianças em diferentes aspectos, em especial, no que se refere à ética, à entrada no campo e ao olhar adultocêntrico (DELGADO; MÜLLER, 2005), elementos que se tornam obstáculos relevantes quando não observados pelo pesquisador. As crianças são sujeitos envolvidos no processo e merecem que os adultos tenham atitudes éticas, que a entrada no campo não seja invasiva e que os adultos consigam despir-se de uma visão que tome a infância apenas pelo seu ponto de vista. Mas como fazer pesquisa com crianças? Essa era uma dúvida que permanecia, ilustrada por um excerto de nosso diário de campo, produzido durante a nossa aproximação com o campo.

Enquanto a atividade acontecia, uma menina me pergunta: “Tu não vai filmar a gente? Só vai olhar?” Aceitei isso como um convite. Peguei o celular e fiz algumas cenas. O menino Ivan quer me ajudar e filma sua colega, fazendo imitações. Cada criança guarda em si um sujeito que é ator, que mesmo sendo observado, precisa ser o observador e olhar com seu ponto de vista. Me perguntava: Como deixá-los serem protagonistas sem que eu interfira na proposta da professora? Cinco minutos depois, os meninos Ricardo e Mila me deram a resposta. Assim que disponibilizei a câmera, me chamaram em sua mesa. Queriam ficar perto, me contar seus medos, pediram colo. Se aproximaram. (DIÁRIO DE CAMPO, 06.11.2014 – MII).

Cenas como essa mostram o quanto o processo de pesquisa com as crianças é vivo e autorizado *entre* nós (adultos e crianças) e não por nós ou por elas, de modo paralelo. A relação que acontece é de cunho sociocultural, convida os sujeitos a tomarem os seus lugares e compreenderem-na nos elementos presentes naquela experiência de educação infantil, em que adultos e crianças vão se transformando, independentemente de quem está à frente ou detrás da câmera. Os atores atuam e os registros tentam (re) construir, pela imagem congelada, pela imagem em movimento e pela escrita, o seu movimento.

Reiteramos, ainda, no findar desta seção, a importância de mais um encontro a considerar nesse processo: a relação dialógica com as professoras. O trabalho de campo inicia não somente no momento em que se institui a relação com o espaço, mas essencialmente com os sujeitos. Salientamos a relação com as professoras, pois planejamos respeitar todas as etapas e os momentos necessários para olharmos a interação verbal entre elas e as crianças. Neste sentido, muitos elementos propositivos colocaram-se no caminho: a necessidade, ao longo dos meses, de realizar discussões sobre o objeto de pesquisa; as estratégias de geração dos dados em cada turma, por suas peculiaridades; a participação delas na pesquisa; e alguns desfechos, entre outros. Isso impulsionou a relação da pesquisadora com esses sujeitos: três mulheres, adultas, professoras. Cada uma com o seu jeito de ser, com características pessoais e pedagógicas diferentes, com concepções de infância que respeitam a singularidade desse sujeito infantil e, ao mesmo tempo, que as consideram como sujeitos históricos e sociais, que, nas relações de ensino, possuem voz.

3.4 A produção dos dados e os episódios de interação

Nesta seção, temos a intenção de expor a geração e a produção dos dados da pesquisa, os quais representam o decurso de nossa inserção nos processos pedagógicos que envolvem a escola e o seu entorno, numa investigação que privilegiou a interação verbal entre os sujeitos. Logo, foi indispensável ordenar o conjunto de registros escritos, filmados e

fotografados, o que se constituiu como um rico e complexo material de pesquisa. Além disso, manifestamos as razões que nos levaram a optar por trabalhar com episódios interativos.

Além da leitura minuciosa do diário de campo e do olhar atento às fotografias, assistimos a todas as cenas filmadas, atentando aos aspectos relacionados ao objeto de pesquisa, em especial, para compreender, nas situações de interação verbal entre professoras e crianças de Educação Infantil, quais e de que natureza são os dispositivos acionados para que umas atuem com/sobre as outras pela/com/sobre a linguagem.

Nesse processo, alguns conceitos emergentes de nosso referencial teórico foram sendo reiterados e outros instaurados, todos servindo como base para a análise. A partir desse olhar incansável e cuidadoso, selecionamos as cenas que indiciam o nosso objeto de investigação e remetem ao nosso referencial de base. Consideramos, portanto, as situações em que houvesse possibilidade de perceber as crianças e as professoras agindo e pensando sobre a linguagem. Para Gombert (2003, p. 19) “desde muito cedo, a criança manipula a linguagem sob a forma de compreensão e produção. Isso ocorre de modo espontâneo e somente mais tarde a criança poderá controlar conscientemente, os tratamentos linguísticos que ela opera”. Considera-se que essa ação está presente no cotidiano escolar, em especial, pelo comportamento *epilinguístico* (GOMBERT, 2003) das crianças, semelhantes ao comportamento metalinguístico, mas não conscientemente controlados por elas. Tais ações são acionadas/amparadas/requeridas por alguns dispositivos, procedimentos com certa frequência e estabilidade que expõem os sujeitos, crianças e professoras a fazer uso da linguagem com vistas a pensar e a agir sobre ela mesma. Entendemos que as professoras envolvidas na pesquisa realizam as suas práticas por esse viés e sem instrução específica para tal. Pelo trabalho etnográfico, conseguimos perceber tal fenômeno, pois não há modelo pré-estabelecido que o flagre e ele evidencia-se em seus limites e em seus potenciais, pela capacidade instalada de pensar e agir sobre e com linguagem, tanto de professoras quanto de crianças.

Após essa seleção, as cenas da pesquisa foram transcritas⁵⁵, atentando para o fato de que, segundo Silva (2007, p. 192), “transcrever um texto falado, é passar para outro escrito”, e isso implica dizer que essa ação está atrelada a variados elementos que se atravessam nesse novo texto, por conta da subjetividade presente ou pelas marcas que acabamos por instituir

⁵⁵ A transcrição respeitou os índices propostos por Luiz A. Marcuschi para a conversão de textos do falado para o escrito. Consta no Apêndice C o quadro de sinais utilizados nas transcrições, de elaboração da pesquisadora com base nas produções do referido autor.

pelo nosso olhar. Nesse movimento ininterrupto entre a transcrição, o olhar aos vídeos, às fotografias e aos registros do diário, o campo vai impondo novos elementos, o que nos desafia a (re) definir algumas questões sobre o próprio objeto. O que, no início, era mais óbvio, apoiado em certas hipóteses, logo não nos pareceu tão claro e o que emerge do material fez-nos pensar sob outros vieses.

Partindo do pressuposto que a linguagem constitui-se e é potencializada naquele espaço de interação na educação infantil, fica evidente, nos momentos pedagógicos, especialmente nas salas de referência, que as professoras dão voz às crianças, o que significa que as manifestações verbais são produzidas e vivenciadas de modo coletivo. Além disso, mesmo que algumas crianças não saibam ainda falar convencionalmente, são tratadas como falantes nativos e como merecedoras de aprender pela fala do outro. Nessa relação, as adultas professoras “levam a sério” as falas das crianças, o que nos faz inferir que, entre elas, também aprendem a “levar a sério” as falas de seus pares, respeitando-se mutuamente.

Quando são necessárias orientações e esclarecimentos e as adultas precisam usar a palavra para esse fim, elas mostram uma preocupação com que todas as crianças escutem os seus pares e que possam falar e responder às perguntas realizadas. Percebemos, neste sentido, que a pergunta constitui-se como um princípio, ou seja, uma ação de referência na relação professora e crianças, produtora de sentidos e instauradora e motriz do diálogo. A pergunta que problematiza está presente nos questionamentos da roda de conversa, na explicação de uma atividade, nas descobertas que ocorrem durante os projetos, seja por iniciativa das professoras ou das crianças. As crianças aprendem a entender a pergunta e aprendem a perguntar.

As ricas rodas de conversa das turmas do Pré II e o encontro entre a professora do MI e suas crianças ao redor da mesa mostram-se como rotinas familiares às crianças e aos adultos. Neles, ocorrem situações de interação verbal, que se ajustam a uma determinada estrutura e regularidade, dominada por aqueles sujeitos. A essas situações, designamos como *formatos de interação* (BRUNER, 1987).

Além disso, percebemos pontes entre o grupo das crianças menores, do MI, e a sua professora. Essas pontes, clarificadas pelo conceito de *participação guiada* (ROGOFF, 1998), são criadas pela possibilidade que a professora vê de as crianças serem capazes de construir conexões entre o conhecido e o novo. Para que isso aconteça, observamos compreensão mútua e iniciativa por parte das crianças. Ainda assim, mesmo que tomem a

frente em algumas situações, as crianças não estão sozinhas, pois são acompanhadas pela adulta professora.

Por fim, outra aproximação que nos cabe evidenciar ocorre em diversas situações, em todas as turmas: no diálogo entre os sujeitos, as palavras são refletidas, por adultos e crianças, ação que designamos de *retomada da palavra* (MENDONÇA et al., 2014). As crianças utilizam a palavra da professora e a professora, a das crianças. Mas o que há de relevante nessa retomada? Observamos que há diferentes ações presentes na retomada da palavra do outro. Quando esses enunciados são flagrados, há diferença na maneira de dizer dos sujeitos? A professora, por exemplo, repete, recusa, corrige, amplia, confirma, reafirma, universaliza, entre outras, a palavra da criança.

Após trabalhar com essas primeiras reflexões, com o olhar atento às cenas filmadas, notamos que alguns dispositivos reprisam no cotidiano pedagógico da educação infantil, deixando as névoas da pesquisa mais dissipadas. Ela vai tomando forma e acercando-se de conceitos que atuarão como categorias de análise dos dados no próximo capítulo: retomada da palavra, formato de interação e participação guiada. Além disso, optamos em apresentar as situações de interação verbal expostas pelo material de campo em forma de episódios de interação.

No Gepalfa, um dos problemas que se tem buscado enfrentar diz respeito à necessidade de que, por meio da pesquisa qualitativa, aquela que se sustenta na expectativa de surpreender e compreender o real produzido na ação humana e no processo de produção de sentidos que a ela amalgama-se, exponha-se o movimento do objeto de pesquisa em análise sem destituí-lo da dinamicidade que o caracteriza, visto nela que estão tais elementos, a ação e os sentidos. Em vista disso, o Gepalfa tem trabalhado com uma forma de exposição que seja respeitosa da peculiaridade dos dados que produz e encontrado na elaboração de *episódios* uma alternativa convergente para seus propósitos.

Tais episódios são compreendidos como textos narrativos e conversacionais, constituídos de excertos de transcrições das filmagens, de fotografias⁵⁶, de informações no diário de campo, comentários esclarecedores da pesquisadora que objetivam recompor elementos ausentes nas outras fontes, mas necessárias à reconstituição do momento em que a professora e as crianças instauram uma situação de interação.

⁵⁶ As fotografias apresentadas nos episódios de interação, nessa metodologia, têm a intenção de mostrar a situação da interação, o que consideramos muito importante revelar-se pela imagem.

Smolka (2002) tem sido uma referência para o Gepalfa pela metodologia empregada em suas pesquisas, pelo uso de episódios de interação e por perceber, no processo de pesquisadora, o potencial que os recortes dos momentos de sala de aula possuem. Essa autora compreende que, “nas práticas cotidianas, as crianças interpretam diferentes relações e posições. Na dinâmica das interlocuções, os sentidos se reproduzem pelo resultado das condições de produção, jogo de relações e posições ocupadas pelos interlocutores” (2002, p. 89).

Outros pesquisadores também utilizam essa estratégia em suas pesquisas. Um deles é Laplane (1997), que apresenta, em sua tese sobre o silêncio na sala de aula, a análise de episódios que representam momentos da aula constituídos de observações, gravações e participação da pesquisadora nas aulas de um primeiro ano do Ensino Fundamental. Lima (2013), com uma pesquisa sobre argumentação na educação infantil, trabalhou com episódios sobre os enunciados infantis, em que as crianças foram tomando o lugar de interlocutores na própria pesquisa. Aquino (2008) trabalhou com episódios como categorias de habilidades sociocognitivas, ou seja, episódios interativos de ação conjunta e atos comunicativos intencionais, que revelam o processo sobre intencionalidade comunicativa em cenários de atenção conjunta. Nesses trabalhos, tal procedimento está conjugado com o caráter sociocultural da pesquisa.

Entendemos que os episódios de interação deflagram e encerram um tópico ou um tema. Eles mostram a frequência e as regularidades de um fenômeno, de um conjunto de informações que reconstrói o sistema que está operando num dado momento e no processo de (re) construção de sentidos. Reconstituem, em palavras escritas, a interação e a relação pedagógica em movimento no espaço e tempo da escola, com vistas a dar a ver a complexidade desse lugar.

Nos episódios organizados e expostos no próximo capítulo, diferentes ações de linguagem ganham as cenas, em um movimento que configura um *crescendum*, isto é, os episódios dão visibilidade às diferentes formas de ação *com* e *sobre* o outro, que são instauradas pelos sujeitos, professoras e crianças, desde as mais simples formas de ação *pela* e *sobre* a linguagem às mais complexas. Essas nuances aparecem na análise mediante o recurso às três categorias apresentadas anteriormente: retomada da palavra, formato de interação e participação guiada. Cada um dos três episódios permite compreender as ações de linguagem presentes na interação entre professoras e crianças, enfocando uma das três

categorias e trazendo a lume situações de desenvolvimento da linguagem oral experimentadas por aqueles sujeitos.

Ao findar este capítulo, temos clareza que, nesse processo, não há linearidade. Tivemos a intenção de expor a trajetória metodológica construída até o momento, os princípios que elegemos para olhar os dados, o contexto escolar no qual nos situamos, as estratégias no trabalho de campo e as primeiras aproximações conceituais produzidas. A pesquisa em Ciências Humanas e, no caso, em Educação busca, em boa parte das vezes, na empiria, um mote para confirmar, confrontar e elaborar hipóteses que reverberem sobre o conhecimento produzido nessas áreas. Para isso, há que se respeitar as construções e as desconstruções da pesquisa e buscar, no argumento, os elementos dessa arquitetura.

O próximo capítulo trará os principais resultados dessa trajetória, por meio de uma síntese que visa à articulação entre os achados da pesquisa e a nossa base teórica, a fim de compreender quais e de que natureza são os dispositivos acionados por crianças e professoras de educação infantil, para que umas atuem com/sobre as outras pela/com/sobre a linguagem.

4 NA INTERAÇÃO VERBAL, CRIANÇAS E PROFESSORAS AGINDO SOBRE E COM O OUTRO PELA E SOBRE A LINGUAGEM

Para você me educar, precisa entender minhas verdades, pessoas e fatos aos quais atribuo forças superiores às minhas e às quais me entrego quando preciso ir além de mim mesmo (...). Precisa estar comigo onde eu estou, mesmo que venha de longe e que eu esteja muito adiante. Só há uma forma de construí-lo: a partir de mim mesmo e do meio em que eu vivo.
(Vital Didonet)

Apresentamos, neste capítulo, a relação estabelecida entre os aspectos que emergiram do estudo teórico e das pesquisas referentes ao tema e as questões que se evidenciaram no e que problematizaram o campo de investigação, com o objetivo de expor nossas sínteses acerca de como a interação verbal configura-se em turmas de Educação Infantil e compreender quais e de que natureza são os dispositivos acionados por crianças e professoras para que ocorra ação sobre e com o outro pela e sobre a linguagem. A análise aborda como a linguagem verbal, fundamentalmente, a fala, realiza-se nos processos de interação produzidos no encontro entre professoras adultas e crianças, constituindo-se como um fenômeno sobre o qual esses sujeitos voltam-se sistematicamente e de diferentes modos.

Está pressuposta em nossa análise a premissa segundo a qual se encontra entre as funções das professoras a de ajudar as crianças a desenvolverem a linguagem como uma função psicológica superior, como fala intelectual e como constitutiva do pensamento verbal (VIGOTSKI, 1991), visto que se trata de um processo de formação que necessita da condução e do apoio do meio cultural. Partindo disso, objetivamos compreender quais são as estratégias que as professoras elaboram para conduzir e possibilitar condições de uso da linguagem que exijam das crianças investimentos em ações que tenham como objeto a própria linguagem.

Todos os episódios organizados para essa exposição, produzidos, como exposto no capítulo anterior, com base no estudo do material resultante do trabalho de campo, manifestam a presença de adultas que levam a sério a fala das crianças e ensinam, através do seu dizer, que a fala do outro tem um valor importante e que ela opera sobre o ouvinte. As crianças, por sua vez, produzem enunciados respondendo e incorporando recursos usados pelas professoras, potencializando e explorando a linguagem nessa experiência com o outro. Assim como Vygotsky, assistimos ao fato de que “el desarrollo del lenguaje es, ante todo, la

historia de la formación de una de las funciones más importantes del comportamiento cultural del niño, que subyace en la acumulación de su experiencia cultural” (1995, p. 169).

Mas que recursos são esses? Alguns conceitos, que elevamos à condição de categorias, permitem-nos designá-los como dispositivos, um conjunto de ações implementadas principalmente pelas professoras com vistas a abordar a linguagem não somente como instrumento de comunicação, mas também como organizadora da ação e como ação de pensamento, capaz de agir sobre o outro e de ser objeto da própria linguagem. São considerados como modos de agir com a linguagem que, além de status pedagógico, assumem o status de constructo teórico, ganham densidade e podem ganhar espaço público pela pesquisa. São eles: a retomada da palavra, o formato de interação e a participação guiada. O primeiro deles, proveniente de estudos pertinentes à abordagem bakhtiniana, e o segundo, cunhado por Jerome Bruner (1997), com vistas a compreender o apoio que o mundo cultural oferece à criança no curso do desenvolvimento da linguagem verbal, já foram utilizados em estudos do campo da Educação Infantil. Já o terceiro, proveniente dos estudos antropológicos de Bárbara Rogoff (1998), menos presente nesse campo, ganha em nosso trabalho presença importante.

É com base nessas três categorias que os episódios foram se constituindo, cada um deles atendendo à finalidade de explorar a pertinência, as possibilidades e os limites de seu uso com vistas à compreensão das ações de linguagem que se estabelecem no processo de interação verbal entre professoras e crianças. Para a sua organização, os episódios contaram com a inclusão do conceito de ação de linguagem, como mencionado. Na análise, as cenas apresentadas em cada episódio expandem a complexidade das ações de linguagem mediante a intervenção dos dispositivos e remontam as situações de desenvolvimento da linguagem produzidas no processo interativo entre professoras e crianças e entre as crianças. Cada episódio produz configurações diferentes de ação de linguagem, das mais simples às mais complexas, dando visibilidade ao estatuto da linguagem, como ação com e sobre o outro, num *crescendum*.

No primeiro episódio, destaca-se a ação das professoras, orientada para o estabelecimento das condições necessárias à enunciação. Ao assumir essa responsabilidade, evoca o lugar da palavra do outro no dizer do locutor e o lugar do locutor pensado na sua relação com o outro. São desenvolvidos os conceitos de linguagem, diálogo, enunciação, enunciado e palavra, e evidenciam-se situações de aprendizagem da linguagem, de disputa pela palavra por parte das crianças, de uso de estratégias para que a palavra propague-se e

de organização da dinâmica enunciativa, como ações por parte das professoras. Consideramos essencial esse papel das adultas, mas, mesmo que estabeleçam as condições imediatas para a produção dos enunciados, compreendemos que, para além delas, há outras ações de linguagem que nos permitem entender a natureza de nosso objeto de pesquisa, as quais são desenvolvidas nos episódios dois e três.

No segundo episódio, incorporando nesse processo dialógico momentos de retomada da palavra e de formatos de interação, queremos compreender o modo como essas situações agregam-se às produções de linguagem e à palavra compartilhada. De forma progressiva, expomos a constituição da análise com situações da retomada da palavra, desde as simples repetições para aprender a pronunciar ou para realizar registros escritos de conhecimentos prévios das crianças, até aquelas em que esse dispositivo possibilita reconstruções de enunciados, pela construção de outros enunciados e por ações embaladas por jogos de linguagem. Do mesmo modo, o estudo sobre o formato de interação é exposto recompondo as cenas que mostram desde as mesas-rodas como espaços do dizer e as rodas de conversa para socialização de saberes, até a questão de que são os tipos de atividades como momentos padronizados e propostos pelas professoras, através de formatos de interação, que podem promover maiores condições para as produções verbais infantis.

No terceiro episódio, soma-se à retomada da palavra e ao formato de interação a participação guiada, um importante dispositivo para a compreensão da aprendizagem da linguagem em contextos de instrução planejada e intencional. Na exposição, afirmamos que há práticas discursivas que se constituem no âmbito dos três dispositivos. Nos processos de interação verbal com a retomada da palavra, evidenciam-se momentos em que as crianças mostram compreensão e aprendizagem para reelaborar os seus enunciados e a palavra vai sendo retomada sistematicamente, mas não de modo linear. A discussão dos formatos de interação, por sua vez, atravessa duas questões: uma referente aos modos de apoiar a linguagem pelo formato, em que a estrutura de uma narração de histórias ou da feitura do pão possibilita maior familiaridade com a língua; e a segunda, pela relevância da roda de conversa como espaço de construção coletiva, que aciona, além de conhecimentos específicos da linguagem, aspectos sociais e culturais. Por fim, percebemos a participação guiada como mais uma aliada nesse processo, em que, amparados por uma organização da professora e do próprio grupo, os participantes assumem diferentes lugares no processo enunciativo e instauram uma responsabilidade compartilhada, ação mais complexa que as mencionadas anteriormente.

Com isso, o nosso intuito é problematizar como a reflexão sobre a fala adentra a interação verbal entre professora e crianças e constitui diferentes formas de agir sobre, com e pela linguagem. Os três episódios a serem apresentados expõem o uso da linguagem em momentos em que as professoras e as crianças problematizam, conversam e abordam a língua como objeto de conhecimento. Como pressuposto também está a nossa preocupação com o ensino, com a prática pedagógica, cuja função está em contribuir com a formação desses sujeitos.

4.1 Episódio 1: A minha palavra e a palavra do outro: um encontro sustentado pela escuta

Apresentamos o primeiro episódio constituído de cenas em que as professoras exploram as condições necessárias para que a escuta da palavra produzida entre elas e as crianças aconteça. Dessa forma, no contexto das enunciações, as adultas conduzem as conversas, realizam intervenções que visam apoiar a fala das crianças, chamam a atenção delas para a palavra do outro. Elas provocam as crianças, de diferentes modos, para que digam, pensem, ouçam. Estabelecem com isso as condições de possibilidade para que a palavra constitua-se como objeto de aprendizagem no curso das interações verbais. Os excertos de diário de campo e as duas cenas que tipificam as ocorrências que queremos referir, apresentados a seguir, situam a presença constante de uma preocupação por parte das professoras das turmas integradas ao processo de pesquisa com a oferta de situações de fala às crianças, propondo-se assegurar-lhes as condições para que ela ocorra de modo a tornar-se compreensível à escuta dos outros.

Excerto 1– *A aula inicia com a roda de conversa sobre o final de semana. Algumas crianças fazem um relato mais demorado do que outras e quando se alongam no seu dizer, as outras ficam impacientes. A menina A fala de modo detalhado o que realizou e o menino M diz: “Dá prá acelerar? De novo essa história?”. Naquele momento, a professora, olhando para todos, intervém: “Deixa! Ela tem um motivo para falar”. Enquanto as crianças fazem seus relatos, a professora vai conduzindo o processo, ora ajudando a sintetizar, ora motivando que falem mais, mas sempre mostrando que há importância na fala dos colegas. Com isso, percebemos que as outras crianças, também dando importância à fala do outro, **realizam intervenções do mesmo modo como a professora o faz**, com perguntas e afirmações, ações que, muitas vezes, desencadeiam o início de uma conversa entre elas e não se restringindo apenas a um relato. Penso que o fato de a professora Mel “**levar a sério**” as falas das crianças e as suas opiniões influencia no modo como as crianças levam a sério as falas dos colegas, que questionam, conversam e pedem esclarecimento, sempre sobre o tema que está em pauta (DIÁRIO DE CAMPO, Pré II – 17.11.2014).*

Excerto 2 - Segundo a professora Mel, como os relatos da turma ainda são “curtos” na roda de conversa, ela precisa fazer perguntas para potencializar a narrativa. Repete algumas palavras ditas para que todos entendam e, ao mesmo tempo, ajuda as crianças a **escutarem** seus colegas. Além disso, pede que todos olhem para o colega que fala, **“para que o amigo veja que a gente se importa com o que ele está falando”** (DIÁRIO DE CAMPO, Pré I - 09.03.2015).

Excerto 3 – As crianças do Maternal I estão sentadas ao chão, num grupo único, rodeadas de brinquedos. A professora Thalma e a professora assistente unem-se às crianças. Um grupo se “agrega” a uma professora e o outro à segunda, e todos conversam muito interessados sobre os brinquedos e a brincadeira que, em poucos segundos, já vai se construindo. **Percebo que há muita interação entre os sujeitos, a qual é constituída pela linguagem. As duas adultas respeitam o tempo das crianças pequenas e levam a sério o que dizem e como dizem.** E quando não conseguem se fazer entender, elas encontram estratégias para que todos compreendam o que a criança disse, às vezes repetindo, às vezes perguntando (DIÁRIO DE CAMPO, MI – 12.11.2014).

Excerto 4 –A maioria das crianças do Maternal I tem o hábito de dormir um pouco durante a tarde. Presencio o momento em que acordam: todos colocam o tênis e vão ao banheiro sem a ajuda dos adultos. Em seguida, fazem o lanche, acompanhados pelas professoras. Quando terminam, a professora Thalma chama as crianças para uma rodinha a fim de conversar a respeito de um projeto que irão desenvolver sobre um bicho: o piolho. Na roda, ela faz várias perguntas, as crianças falam o que sabem do piolho e ela mostra uma lupa, que vai ajudar a enxergar melhor. Dizem: “Ai que medo!”, “Tô com medo” “A pô vai pegá um bicho gandrão!”. Com a lupa, observam e descrevem o piolho. **A professora utiliza palavras que representam o processo investigativo sem subestimar a compreensão das crianças, tais como: pesquisar, analisar, pensar e outras.** As crianças lidam bem com esse repertório de palavras. Nem todos conseguem expressar-se, fazendo-se compreender, mas participam, opinam, querem conversar, estabelecem um diálogo (DIÁRIO DE CAMPO, MI – 06.11.2014).

Excerto 5 – Hoje, na observação e filmagem do lanche, percebi a “reafirmação de palavras”, prática constante das crianças e da professora Thalma. Um conjunto de palavras mais ricas aparece nas falas infantis, porém, às vezes, não sabem muito bem como pronunciar ou o que fazer com as palavras. **Nesses momentos, a professora sempre reafirma o que falaram, de forma que próprio o autor da fala e as outras crianças consigam escutar.** A professora, mais experiente, conduz as produções de linguagem com calma e atenção aos enunciados das crianças (DIÁRIO DE CAMPO, MI – 01.12.2014).

Excerto 6 - A tarde inicia com a roda de conversa. Nela, as crianças contam como foi o passeio até a UPF e, depois, sobre seu final de semana. **Novamente, a professora Ayla lembra que é importante ouvir.** No momento dos relatos, algumas crianças falam, timidamente, e com menos detalhes. A professora pergunta, instiga, repete palavras ditas, especialmente quando algumas crianças estão focadas em outro interesse. Quando ela diz: **“Posso passar a palavra para outro colega?”**, percebo uma respeitabilidade de sua parte com as crianças, pelo tempo de cada uma, pela fala infantil e organização dessa. [...]. Quando um aluno começa: “Hum..., eu fui na pracinha, humm...hum.” Ela diz: **“Tu consegue pensar e depois falar? Faz isso, conseguiu?”**. A professora guia as crianças, metodologicamente, para que consigam expressar suas elaborações. Parece-me que, quando elas têm poucas ferramentas para comunicar-se melhor, precisam buscá-las na voz de seus pares, do adulto e da cultura. É necessário que alguém que já viveu mais tempo a linguagem mostre como se faz (DIÁRIO DE CAMPO, MII – 01.12. 2014).

Cena 1: Ouvir o colega (Pré I – F9 – 01.06.2015 - 12:57)

Situação: No início do dia, as primeiras atividades realizadas envolvem o calendário e a presença das crianças em aula. Logo, a professora convida-as para a roda de conversa e tenta organizá-la de modo que todos estejam sentados em cadeiras, num círculo. Nessa manhã, apenas sete crianças fazem-se presentes na aula, situação que se repete em dias de

chuva. A professora orienta a atividade a ser realizada, diz que, em razão de terem ficado dois dias em casa, no final de semana, gostaria de saber as novidades, ou seja, o que fizeram naqueles dias.

Imagem 12 - Ouvir o colega



Fonte: Acervo da pesquisadora

(24) **Matias interrompe a fala da professora: *Eu fui naquele, eu fui...***

(25) Professora: *Além do Matias, mais alguém quer me contar o final de semana?*

(26) Matias: *Eu quero!*

(27) Duas meninas: ***Eu quero!*** [levantando o dedinho]

(28) Professora: *Muito bem! Só que eu tenho uma, uma... Eu tenho uma coisa pra dizer: **Quem quer falaaar...*** (diz com tom calmo e firme).

(29) Matias, Sandro e Isabela levantam a mão e dizem: *Eeeu!*

(30) Professora: *... **também tem que dar o direito do colega falar*** (Matias se dispersa).

(31) Professora (com voz bem firme e tom mais alto): *Ô Matias, olha aqui pra mim...*

(32) Continua para todos: *...ou seja, **quem quer falar, tem que ó, uma hora fechar a boquinha e ouvir também.*** Certo Matias? Ceerto Amanda? Isa? Rafalea? Sandro? Keli? Isabela? [apontando a cada um]. *Estamos combinados?*

(33) Matias: *Yanii...*

(34) Professora: *Yani. Certo, estamos combinados? **Nós vamos ouvir o colega?*** [As crianças fazem sinais positivos com a cabeça].

(35) Professora: ***E ouvir o colega é ó, olhem pra prô... [fala fazendo gestos], fechar a boquinha, abrir o ouvido e olhar para aquele colega, dar ATENÇÃO para aquele amigo que está falando. Certo? Pode perguntar alguma coisa, pode conversar com o colega, mas com AQUELE colega que está falando, tem que dar atenção para aquele amigo, certo?***

(36) Crianças: *Certo.*

Cena 2: **Eu quero FALAR!** (MII – F5 – 01.12.2014 - 12:05)

Situação: A professora Ayla inicia a roda de conversa dizendo que é muito legal falar, mas é muito importante ouvir. A intenção com a roda, nesse dia, é que as crianças relatem o que fizeram no final de semana e também o que gostaram do passeio realizado no zoológico da Universidade de Passo Fundo, na sexta-feira anterior. Apenas oito crianças estão presentes em aula. Enquanto elas relatam, a professora preocupa-se em organizar esse

momento de modo que as que falam sejam ouvidas. Em alguns momentos, apenas narram e outro colega inicia a sua exposição, mas, em outros, um diálogo é estabelecido entre pares e com a professora, disparado por algo que um amigo conta. Mesmo participando muito nos relatos de seus amigos, Armando está ansioso para falar e assim chega a sua vez.

Imagem 13 - Eu quero falar!



Fonte: Acervo da pesquisadora

- (37) Armando: **Ô prô! Eu fui... é... euuu...** (crianças falando junto).
- (38) Professora: **Vamos ouvir o que o Armando tá falando.**
- (39) Armando: **Eu gostei da cobra bem grande** [abrindo os braços com um gesto de grandeza], **que é a cascavel.**
- (40) Crianças: **Eu também, eu também!**
- (41) Professora: **Que mais? Que outro bicho** [gestos com as mãos de continuidade]?
- (42) Armando: **Humm, o leão!**
- (43) Professora: **Vocês lembram da... como é que é o nome dela, vou ter que me lembrar.**
- (44) João: **O pato!**
- (45) Professora: **Agora, a prô esqueceu... capivara! Vocês lembram da capivara?**
- (46) Armando [com um olhar que remete à memória, balançando a cabeça positivamente]: **Eu também gostei da capivara...**
- (47) Uma criança pergunta sobre uma folha com escritas na parede e a professora explica que é uma agenda.
- (48) Professora: **Terminou Armando?**
- (49) Armando: **Não!**
- (50) Professora: **Então, termina para a prô passar a palavra para outro colega.**
- (51) Armando: **Euuuu... pintei** [fazendo gestos de desenhar], **também andei de bici, em casa, e guardei o desenho.** Lembrando algo, ele continua: **Sabe o que eu tenho guardado? Uma foto da onça. A onça pintada.**
- (52) Professora: **Ai que legal, podia trazer um dia prá nós ver, né?!**
- (53) Armando: **Sim, um dia eu vo traze aqui.**
- (54) Professora: **Tem que ser meio rápido porque já tá acabando o ano né. Agora, eu vou passar a palavra para a Li tá?**
- (55) João: **Ô prô... tu sabe...**
- (56) Várias crianças: **Prô, ô prô.....** falam ao mesmo tempo [gestos de sinalização para falar]
- (57) Armando: **Espera, eu não terminei, não terminei. Crianças falam com tom bem alto.**
- (58) Professora: **Segura um pouco pessoaaal.**
- (59) Armando engrossa o tom de voz [ergue os braços e os olhos] e de modo bem expressivo diz com firmeza: **Eu quero FALAAAARRRR!**

Com esses excertos do diário de campo e com as cenas produzidas, percebemos um dos modos de ação de linguagem instituídos no contexto das turmas e que tomam espaço na expressão da palavra por iniciativa das crianças e das professoras. “Dar o direito” de outro colega falar (Cena 1 - turno 30) implica criar melhores condições para que a linguagem seja produzida. Isso não quer dizer que seja necessária a “permissão” entre uma fala e outra, mas com “*também tem que dar o direito de o colega falar*”, a professora sinaliza que a linguagem deve ser partilhada, tarefa nada fácil – mas necessária - para algumas crianças.

Na compreensão histórico-cultural, a linguagem é concebida como um produto social e cultural da humanidade, constitutiva das relações sociais (VYGOTSKI, 1991). Por estarem inseridas nesse contexto, as crianças comunicam-se com as outras, organizam as suas ações, constituem-se como sujeitos, conhecem outros modos de dizer as palavras e de usar a linguagem e acionam saberes dos quais se apropriaram.

Dialogia e alteridade são marcas da concepção de linguagem presente na perspectiva histórico-cultural na qual o eu é constituído pelo outro: ser é expressar-se pelo diálogo. Nesse sentido a compreensão se torna ativa, responsiva, porque compreender é fazer uma réplica ao discurso do outro, posicionar-se diante dele. Todos esses aspectos supõem, portanto, não a identificação, mas um movimento de transformação e mudança (FREITAS, 2012, p. 14).

O diálogo, como princípio, vai promovendo e transpassando os movimentos que ocorrem entre as professoras e as crianças na educação infantil, na constituição da linguagem, numa ação entre os interlocutores, como sujeitos sociais. Mas quem são os interlocutores das crianças? De acordo com as professoras, no contexto específico dessa escola, algumas delas encontram oportunidades de fala e de desenvolvimento da linguagem mais na escola do que no ambiente familiar (DIÁRIO DE CAMPO, MII, 01.12.2014). Na instituição de educação infantil, com pares e adultos, necessitam encontrar boas oportunidades de interagir com e através da linguagem.

Para Jobim e Souza (1994), essa relação com o outro promove um processo de autoria, tema importante na concepção dialógica de linguagem. Coerente com a perspectiva bakhtiniana, a autora reitera que “o autor (falante) tem seus direitos inalienáveis em relação à palavra, mas o ouvinte também está presente de algum modo, assim todas as vozes que antecederam aquele ato de fala ressoam na palavra do autor” (JOBIM E SOUZA, 1994, p. 100). Desse modo, as crianças, como falantes e ouvintes, são sujeitos sociais e trazem em seu dizer um dizer alheio, amalgamado em suas expressões.

Nesse contexto de enunciação, de caráter dialógico, envolve-se a autoria, encontro da linguagem com a vida, que as crianças, com os seus pares e a professora, encontram mais desafios para o processo de desenvolvimento da linguagem. Há uma rede de possibilidades que se forma, expressa por olhares, palavras, desejos, solicitações. Através dessa interação, podem conversar mais, concordando, discordando, reconstruindo, sempre acompanhados pedagogicamente. Para Brito:

Prestar atenção nas crianças, considerar aquilo que vivem e que dizem como algo importante, oportunizar o exercício da autoria das crianças pela fala, pode apresentar-se como uma proposta e dar-lhes espaço para se expressarem a fim de que possamos compreendê-las (2006, p. 15).

Por esse ângulo, os nossos achados em campo permitem perceber que, em diferentes momentos, ao levar a sério o que as crianças dizem (Excertos 1, 3 e 4), ao ensinar a ouvir (Excertos 2 e 6; cena 1, turnos 32, 34, 35; cena 2, turnos 38, 58), mas essencialmente ao escutar e valorizar esse dizer, as professoras possibilitam o exercício de autoria, de escuta, de fala, como trata o excerto 5: “a professora sempre reafirma o que falaram, de forma que o próprio autor da fala e as outras crianças consigam escutar”. Isso faz-nos inferir que a escuta de si também contribui para a compreensão e as tomadas de consciência sobre as descobertas que eles estão compartilhando, pois ao instigar que ouçam o que um colega diz, como: “Vamos ouvir o que o Armando tá falando” (Cena 2 – turno 38), a professora oportuniza que as crianças escutem e também que Armando observe o seu próprio dizer, com condições de falar, pensar e reelaborar a sua fala (Cena, 2 turnos 37, 39, 42, 46, 51). Auxilia, portanto, cada criança a encontrar o seu espaço no grupo, o seu modo de dizer, a construir, com as professoras e com os seus pares, relações próprias aos diferentes contextos de enunciação.

Para Bakhtin/Volochínov (2014, p. 127), a fala é indissolavelmente ligada à enunciação, cuja forma é determinada pela situação de produção mais imediata e pelas condições em que vive uma comunidade linguística. Declara, ainda, que a estrutura da enunciação é social e, portanto, ideológica: por sua natureza social e sua existência, depende do contexto em que os indivíduos estão inseridos e, na interação verbal, ela realiza-se, sendo-lhe uma fração, uma unidade real dessa interação.

A interação verbal possibilita que a enunciação seja gerada, pois é carregada de um conjunto de atos de fala: “A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social,

quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constituiu o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 126). Compreendemos que quando esse contexto mais amplo influencia na produção das enunciações com as crianças menores, essa questão toma uma dimensão maior, já que traz para a escola histórias carregadas de marcas sociais, histórias que pedem interlocutores.

Os enunciados infantis são, permanentemente, confrontados com essa estrutura social. Se sensível a ela, a professora cria melhores condições para a produção da linguagem, estabelece o lugar do locutor, do enunciado, do outro, da resposta. Por enunciado, entendemos, com base em estudos de Bakhtin (2011, p. 275), a unidade real da comunicação discursiva, constituída por palavras (signos) e constitutiva da enunciação. Ao organizar a roda de conversa para que todos possam olhar-se (Excerto 6), ao coordenar as falas sobre a visita ao zoológico (Cena 1), ao pensar nas estratégias pedagógicas para a abordagem de determinadas temáticas, a professora produz situações didáticas que encerram condições de produção da interação verbal⁵⁷.

Na cena 1, a professora Mel diz, no início da roda de conversa, que: “Quem quer falar, também tem que dar o direito do outro falar” (Turnos 28 e 30). Dirige-se às crianças que estão dispostas na roda com voz firme, olhando nos olhos delas e reiterando com as mãos a afirmação. A maioria das crianças escuta, mas Matias já começa a falar sem deixar que a professora conclua. Imediatamente, a professora reage e chama a sua atenção para que escute (Turno 31). Pede-lhe que olhe para ela. Em seguida, falando para Matias e para os outros, a adulta repete de outra forma o que disse: “Ou seja, quem quer falar, tem que, ó, uma hora fechar a boquinha e ouvir também” (Turno 35). As crianças escutam quietas. Para reafirmar o que disse acerca do combinado sobre ouvir o colega, a professora nomeia um a um, perguntando: “Certo?” Eles respondem afirmativamente, uns com a fala, outros acenando com a cabeça. Ainda, mais uma vez, ela diz que é importante fechar a boquinha e dar atenção ao colega que está falando e, algumas vezes, usa a entonação para dar ênfase a algumas de suas palavras (Turno 35).

Na cena 2, quando chega a vez de Armando contar sobre como foi o seu final de semana e sobre a visita ao zoológico, outras crianças estão falando. A professora Ayla

⁵⁷Essa atitude, por sua vez, está articulada a condições mais amplas de produção, produzidas historicamente, que remetem ao exercício da docência, de uma determinada relação com as crianças, com o conhecimento pedagógico e com o conhecimento escolar, condicionada pelo lugar que os seus sujeitos – as professoras – ocupam nas escolas.

suspende o relato e solicita que deem atenção ao colega: “Vamos ouvir o que o Armando está falando” (Turno 38). Desse modo, Armando é escutado pela turma e pela professora, que, logo, dá continuidade à conversa sobre outro animal que viram na visita. O grupo de crianças está atento. Ayla tenta “passar a palavra” para outra criança falar (Turnos 48, 50, 54), mas Armando quer garantir mais tempo, pois não terminou a sua narrativa. Ele vai falando, com muita calma e com os olhos ao alto, parece que está lembrando e pensando nas cenas que está relatando (Turno 46). Quando percebe que o seu espaço é ameaçado, expressa-se com palavras e com o corpo, em voz alta, reafirmando que precisa falar (Turno 59).

Tanto a cena 1 como a cena 2 apresentam situações em que as crianças têm muita vontade de expressarem-se através da palavra, uma vontade que chega a ser impaciente, que mostra a sua necessidade de colocar a público o que vivenciaram, o que descobriram, o que desejam. Temos a hipótese de que essa impaciência seja um elemento do processo de aprender a como realizar a escuta, porque não basta esperar a sua vez, é preciso aprender a ouvir o que o outro tem a dizer (Cena 1, turnos 34 e 35). Se ao esperar a sua vez, eles conseguem ouvir o que os outros dizem, podem estabelecer relações entre isso e os seus saberes e o seu dizer e, assim, ter mais condições de serem ouvidos e de conversar.

Mas o que é escutar o outro? A professora Mel diz que “é preciso fechar a boquinha, abrir o ouvido e dar ATENÇÃO para o colega” (Cena 1, turno 35). Temos clareza que é necessário, com um grupo de crianças, proporcionar a organização da roda e, com isso, situações que exijam respeito com o outro. E quão desafiadora é essa função para as professoras! Função que demanda conduzir o processo pedagógico, possibilitando a produção da linguagem, ao mesmo tempo, o modo como se conduz o trabalho pode burocratizar a conversa, impedindo a atividade de criação e de interação, ao invés de tornar-se um momento de orientação e problematização, pela e para a palavra do outro.

Segundo Bakhtin (2011), o enunciado é delimitado pela alternância dos sujeitos do discurso. O autor afirma que todo o enunciado tem “um princípio absoluto e um fim absoluto”, ou seja, no início, há enunciados de outros e, em seu término, acontecem os enunciados responsivos dos outros, sendo uma compreensão responsiva silenciosa do outro ou uma ação responsiva apoiada na compreensão (2011, p. 275). Assim, a palavra jamais é a mesma e a compreensão dá-se mediante atitude responsiva e ativa, que resulta da compreensão da fala viva, do enunciado vivo.

Percebemos que essa dinâmica enunciativa também é requerida nesse contexto em que a professora diz “Posso passar a palavra para outro colega?” (Cena 2 e excerto 6). Ela, assim, está instituindo uma estratégia para que a palavra possa propagar-se. No entanto, mesmo que no silêncio e na escuta haja uma compreensão, a preocupação da professora em passar a palavra pode sustar esse processo. Na cena 2, ao mesmo tempo em que a professora garante as condições para a escuta da fala de Armando por seus colegas (Turno 38), num curto período, menciona três vezes (Turnos 48, 50, 54) que vai passar a palavra. Faz isso pedindo “autorização” ao autor daquela narrativa e, de certa forma, avisando que é preciso que um encerre para que outro comece (Turno 48, 53). A condução da atividade pela professora é necessária, já que possibilita a escuta e a organização temporal e exige do falante a capacidade de síntese. Ao mesmo tempo, as crianças constroem os seus textos carregados de detalhes, de ilações, precisam de tempo para formular hipóteses, confrontar, produzir relações, argumentar, escolher palavras para organizar a fala. O aligeiramento disso pode interromper precocemente esse processo de elaboração.

Armando fazia elaborações interessantes enquanto falava, pois o que é falado para o outro está amarrado a uma história de conceitos, de pensamento, de experiências vividas no contexto sociocultural do falante. Como se dá a elaboração e a aprendizagem da linguagem em uma situação em que é preciso “controlar” o tempo e, sincronicamente, deixar que a palavra viva percorra a roda de conversas das crianças? As situações de aprendizagem que ocorrem nas instituições de educação infantil envolvem grupos de crianças, conduzidos, geralmente, por uma professora, que tem o desafio de garantir o respeito ao tempo de cada um, às aprendizagens, ao movimento coletivo e também um olhar mais individualizado sobre como as crianças apreendem, usam e compartilham a palavra.

Para Bakhtin (2011), a palavra, produto da interação verbal, é o elemento constitutivo do enunciado e signo ideológico. Compreendemos que se constitui pela significação e, como interindividual, pertence a quem fala e a quem ouve e, quando ela começa a circular, é sempre palavra do outro.

A palavra, a palavra viva, indissociável do convívio dialógico, por sua própria natureza quer ser ouvida e respondida. Por sua natureza dialógica, ela pressupõe também a última instância dialógica. Receber a palavra, ser ouvido. É inadmissível a solução *à revelia*. Minha palavra permanece no diálogo contínuo, no qual ela será ouvida, respondida e reapreciada (BAKHTIN, 2011, p. 356).

Essa insistência das professoras em ensinar a ouvir, para que possa haver compreensão, é tomada de sentido pelas crianças quando vivenciam esse respeito à palavra do outro, que também pode ser a “sua nova palavra” ou a palavra do outro renovada. Ademais, a professora agrega elementos sociais e afetivos ao dizer: “Para que o amigo veja que a gente se importa com o que ele está falando” (Cena 1, turno 35). Lembramos, com isso, que, para Bakhtin, “tudo o que é dito, expresso, situa-se fora da “alma”, fora do locutor, não lhe pertence com exclusividade” (2011, p. 356). A expressão é compartilhada e, se é parte da vida social, propaga-se pela escuta do outro. Para o autor:

A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligada a essa função, nada que não tenha sido gerada por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível da relação social (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 36).

Nessa relação social, entre crianças e professoras, a palavra de um afeta a palavra do outro. Bakhtin (2011, p. 283) afirma que “aprender a falar significa aprender a construir enunciados”, o que expressa que não falamos por orações isoladas, tampouco por palavras isoladas, mas por enunciados, que formam um conjunto de sentidos, os quais estabelecem uma relação com os enunciados dos outros e essa relação não pode ser separada da relação com o objeto, nem da rede que formamos com os outros falantes. Por carregarem essa marca de um sujeito de relações, que compartilha o seu dizer, as professoras cuidam da palavra em suas salas de aula elas possibilitam que as crianças, pela interação, possam expressar-se o quanto possível e possam ter no outro, do outro e com o outro a ponte que cria, estabelece e justifica a sua resposta.

Essa questão também remete ao excerto 6, quando a professora diz: “Tu consegue pensar e depois falar? Faz isso, conseguiu?”. Isso ocorre no momento em que a criança é solicitada a organizar o seu pensamento e, após, é solicitada a externar a sua palavra para o grupo. Mas o pensamento não nasce através das palavras (VIGOTSKI, 2008, p. 189)? Nos pressupostos da teoria histórico-cultural, a relação entre pensamento e palavra desafia-nos a enfrentar essa questão e assumir que o processo que ocorre não é linear. Para Vigotski (2008, p. 189), a relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo, “uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece na sombra”. As crianças evidenciam a necessidade de espaço de fala (Cena 1, turnos 24, 27; cena 2, turnos 49, 57, 59) e a escuta do outro ajuda-as a fazer uma produção

mais minuciosa, mais detalhada. Ao falar para o outro, pensa e desenvolve uma linguagem, que é pensamento em ação.

Compreendemos, com isso, que as professoras, de um lugar privilegiado, que é o campo pedagógico, têm, em alguma medida, a consciência das transformações que ocorrem nessa relação entre o pensamento e a linguagem. Esse decurso tem um movimento contínuo e, para Vigotski (2008, p. 157), “o pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir. Cada pensamento tende a relacionar alguma coisa com outra, a estabelecer uma relação entre as coisas”. Logo que Armando relata a visita ao zoológico e o grupo fala dos animais (cobra, leão, capivara), ele diz o que fez no final de semana e, dentre as atividades, menciona um desenho que guardou (Cena 2, turno 51), o que nos leva a crer que esse foi associado a outro desenho que tem em casa (de onça), informação que possivelmente foi acionada por conta da conversa sobre os animais.

As relações estabelecidas pelas crianças, por mais sutis que possam ser, têm o seu recanto nas palavras ditas. Nesse ponto, está a apropriação do social. Falando para o outro é que organizamos, na fala, o nosso pensamento, pois “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança” (VIGOTSKI, 1988, p. 62). Os enunciados dos pares e da professora podem ser um material cultural muito rico para que as crianças tenham condições de, neles, buscar elementos para o desenvolvimento dos processos mentais. Afinal, com base em Bakhtin/Volochínov (2014), podemos afirmar que a enunciação é o berço da atividade mental, já que o seu “centro organizador e formador não se situa no interior, mas no exterior”. Segundo ele, 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 sua orientação” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 216). Uma síntese entre essas premissas e o que produzem as crianças vem com os estudos de Flores (2012, p. 24), ao afirmar que, na medida em que a criança “estabelece interações com os membros da cultura em que está inserida e com os objetos do mundo que a cerca, essas interações irão exercer impacto sobre o seu comportamento e sobre o desenvolvimento do seu pensamento”.

Com isso, esse lugar que as professoras ocupam também pode potencializar tensões, produzidas pela fala e pela escuta aligeiradas, pela preocupação com o tempo (Cena 2, turno 50) ou com a própria dispersão das crianças mais do que com o processo em curso à sua frente. Mesmo correndo esse risco, observamos o seu esforço em colocarem-se no papel de

ajudá-las a interpretar os enunciados dos outros para que possam valer-se de mais palavras para consolidar as suas intencionalidades comunicativas.

Além dessa discussão, pretendemos apresentar outra questão, mais distinta, presente nos dados da pesquisa, a fim de ampliar o debate teórico. Nas turmas de educação infantil, as professoras “não economizam” palavras, nem “subestimam a compreensão das crianças” (Excerto 4). Conversam, conduzem a aula, orientam, brincam, sempre utilizando enunciados ricos e, muitas vezes, complexos. O fato de as crianças significarem o seu dizer por gestos ou palavras, de forma não convencional, desafia as adultas a mostrarem como a linguagem é constituída culturalmente. Elas observam a linguagem em todos os seus modos, explicam, esclarecem termos, através do que as crianças vão instituindo novos sentidos. Essa questão remete-nos também a Jerome Bruner, que, em sua pesquisa sobre a linguagem infantil, percebia que as mães tratavam os esforços das crianças, desde bebês, como se elas fossem falantes nativos. Ele afirma que

And her hints are first-class, for she is not operating in the dark like a Turing machine. She knows from the start what it will take to speak the native language, and treats the child's efforts from the start as if he *were* a native speaker or were soon to be (BRUNER, 2006, p. 19. Grifo do autor).⁵⁸

Isso faz-nos pensar, imediatamente, nas situações em que, de modo coletivo, a palavra da professora dirigida às crianças pequenas ensina e valida as suas palavras. Essas situações são percebidas nas turmas de MI e MII, no uso de expressões pronunciadas de modo convencional às crianças com menos de três anos ou no uso de um vocabulário rico (Excerto 4), na condução das atividades ou, ainda, em narrativas e nas brincadeiras. Ao agir dessa forma, elas consideram que as crianças já devem conviver, desde o seu nascimento, com a linguagem como produção da humanidade. Ao ajudá-las a expressar verbalmente as suas elaborações, mostram que elas não estão sozinhas e que, nesses momentos, têm a quem recorrer, ou seja, às professoras adultas que estão ao seu lado.

Mesmo que possamos destacar que várias pesquisas tratam da importância da relação entre pares na interação social, pois há papéis desempenhados pelos pequenos (que raramente um adulto realizará), nossa defesa está em dizer que, na aprendizagem da

⁵⁸Tradução nossa: Sua mãe lhe dá todas as dicas e mostra que ela não está operando no escuro como uma máquina de Turing. Ela sabe, desde o início, que a criança vai demorar para falar a língua nativa, e trata os seus esforços, desde o início, como se fosse um falante nativo, o que em breve ela será.

linguagem verbal, o adulto está mais capacitado, por sua experiência com a língua, para orientar as crianças.

Ao fazer essa alegação, dirigimo-nos para a ação das professoras, as quais têm posse de um conhecimento pedagógico que envolve aspectos metodológicos e sociais acerca dos saberes necessários a essa faixa etária. Consideramos fundamental essa ação e entendemos que, nesse modo de dizer, as professoras ensinam.

A própria organização das falas na roda de conversa constitui-se em um trabalho importante das professoras. Pelas ações descritas, verificamos que elas gerenciam muitas questões na dinâmica enunciativa, como a disputa pela palavra, as elaborações e reelaborações das crianças, a aprendizagem da escuta e da valorização da fala do outro, a dispersão de uma criança, o silêncio de outra, o tempo que é dividido entre o início e o final da atividade e entre o tempo de cada um para que possam realizar as suas produções.

Para coordenar esses processos, as professoras ficam atentas a quem fala e a quem quer falar, estabelecem o lugar do locutor, orientam, problematizam, fazem perguntas para as crianças, realizam combinados em relação às situações, utilizam um vocabulário rico e de diferentes argumentos. Tais ações, de fato, demandam que tenham paciência, que escutem mais do que falem, que sejam sensíveis aos enunciados infantis e que sejam perspicazes, interpondo-se quando necessário, mas sempre de modo próximo, agindo com as crianças, na interação. Ao afirmarem o seu lugar de professoras, o que empreende um movimento pedagógico, como sujeitos de referência das crianças, também integram-se nas conversas e, com isso, trazem-nas para si e conduzem-nas para um maior envolvimento nas atividades.

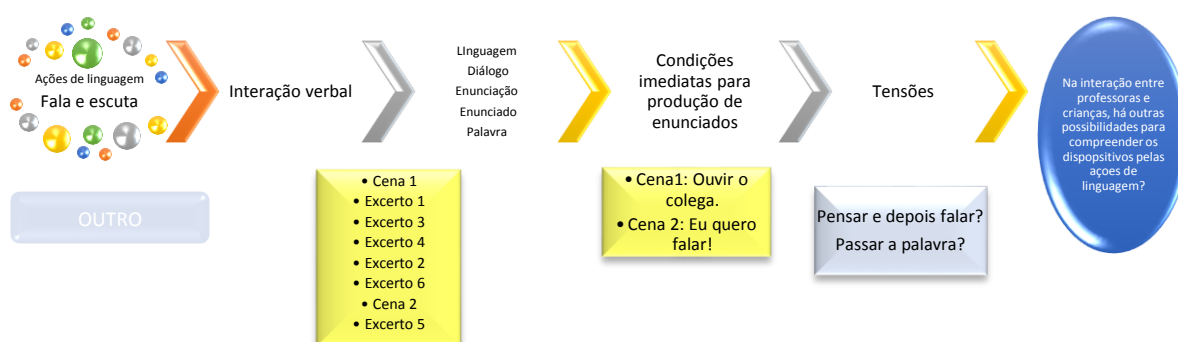
Nesses espaços coletivos da educação infantil, a linguagem vai sendo desenvolvida e permeada pelas relações instituídas no grupo, por seus combinados, pela escuta, pela forma de inserir o outro na conversa e de encontrar estratégias para que as crianças tenham melhores condições de participar desses momentos. Mesmo com algumas tensões⁵⁹, em variadas situações, percebemos que há uma ação das adultas professoras participantes da pesquisa que instaura a linguagem em sua função social e como objeto de conhecimento. Elas estabelecem algumas das condições imediatas para a produção dos enunciados, entre

⁵⁹Utilizamos o termo “tensões” para representar momentos ou ações das professoras em que, na condução do seu trabalho, entendem que estão possibilitando situações de aprendizagem para as crianças, mas acabam por não a realizarem em sua complexidade e inteireza. A possibilidade de superação dessas tensões dar-se-ia se as professoras pudessem enxergar os limites de sua proposta e da condução que lhe é dada ou beneficiar-se de um excedente de visão (BAKHTIN, 2011) que lhe permitisse ver o que do seu lugar não lhe é possível. Com este texto, a pesquisadora objetiva também tornar-se um sujeito interpretativo do processo pedagógico e, nos limites que sua visão permite-lhe, produzir esse excedente.

elas, a presença do outro: reconhecido pelo cuidado com o seu modo de dizer e pela necessidade da escuta que é requerida por ela (Excertos 2 e 3 e turno 35 da Cena 1). O fato de chamarem a atenção para a escuta do outro, de buscarem espaços de fala e de considerarem a palavra como um direito vai ensinando as crianças a conceberem como importante o dizer do outro.

A imagem 14 expõe a construção da análise do episódio 1. Notamos que há ações de linguagem instituídas pelas falas das professoras e das crianças na interação verbal. As professoras dizem de diferentes modos como a escuta é importante, como também ensinam a relevância de levar a sério a fala do outro, de valorizar o seu dizer. Nesse processo analítico, são desenvolvidos os conceitos de linguagem, diálogo, enunciação, enunciado e palavra. Pelas cenas 1 e 2, constatamos que as crianças têm uma grande vontade de expressarem-se, ao mesmo tempo em que lhes são exigidos conhecimentos para que aprendam a ouvir. Para tanto, as professoras organizam a dinâmica enunciativa e usam estratégias para que a palavra propague-se. Nesse ínterim, podem surgir tensões no trabalho pedagógico, como as provocadas pelo aligeiramento da palavra nas rodas de conversa e ou por noções equivocadas sobre a própria linguagem (“pensar para poder falar”, por exemplo). Mesmo assim, consideramos que, ao criarem condições imediatas de enunciação, pela interação verbal, as professoras ajudam as crianças a produzir os seus enunciados e a ampliar conhecimentos sobre a linguagem verbal.

Imagem 14 - Análise do Episódio 1



Fonte: Elaboração da pesquisadora

No entanto, é pertinente questionarmos: ao colocarmos a ação das professoras em evidência, nesse processo, estaríamos, suficientemente, garantindo questões para

compreender quais e de que natureza são os dispositivos acionados entre crianças e professoras para que umas atuem com/sobre as outras pela/com/sobre a linguagem? Se a interação verbal for concebida de modo verticalizado, entendida nos limites da relação das professoras para as crianças e não com elas, podemos impor um reducionismo ao tratamento da questão. O segundo episódio faculta a análise de situações de interação com outras possibilidades pedagógicas e que também se sustentam no princípio de uma aprendizagem da linguagem, pautada por um movimento coletivo e dialógico.

4.2 Episódio2: Entre tensões e ações: a palavra compartilhada

O conjunto de cenas a seguir apresenta outro modo de operar com/sobre a linguagem em situações de interação, colocando-a em evidência. Para compreendê-lo, buscamos os conceitos de retomada da palavra (MENDONÇA et al., 2014) e de formatos de interação (BRUNER, 1983). Com essa mirada, procuramos entender determinadas ações de linguagem que se instituem na enunciação: o que significam e como se apresentam no processo de interação verbal entre as professoras e crianças? Vejamos as cenas.

Cena 1: Conhecendo Van Gogh (MII - F3 -19.11.2014 - 00:50)

Situação: As crianças do MII estão acomodadas ao redor da mesa e a professora Ayla, posicionada na ponta, conduz a conversa. Ela está bem próxima das crianças e fala olhando nos seus olhos. Cada um senta na cadeira com a identificação do seu nome. Há um menino mais agitado, que, muitas vezes, levanta-se de seu lugar e tenta dispersar o grupo; e, exceto duas meninas mais quietas, os outros conversam sobre o tema. Estão desenvolvendo, nessa semana, um projeto sobre os pintores e, nesse dia, a professora propõe um estudo sobre Van Gogh, cuja foto está no canto esquerdo da sala, ao alto, lugar que é observado, muitas vezes, durante a roda de conversa.

Imagem 15 - Conhecendo Van Gogh



Fonte: Acervo da pesquisadora

E a conversa segue sobre Van Gogh, artista estudado no projeto. Nesse diálogo, as crianças são incitadas a elaborar hipóteses sobre o pintor, quem era, o seu nome, o que fazia. A professora Ayla precisa estar atenta para que não se dispersem apesar do interesse pelo tema. Falam sobre autorretrato, as cores que usa numa determinada obra, as partes do rosto. Nas palavras menos conhecidas, como “Van Gogh” e “ruivo”, as crianças sempre repetem, pedindo confirmação. E a professora repete, confirma, confere (DIÁRIO DE CAMPO, MII - 19.11.2014).

(60) Professora – **MARCEELO!** Sabe qual o nome daquele homem lá? (Silêncio). Não sabem? Eu falei sexta... não, eu falei segunda!

(61) Marcelo: **Éééééé.....** [em pé].

(62) Professora: **Vocês lembram que a prô disse que a gente ia estudar, que ele era um pintor super famoso!** [imitando um pintor].

(63) Marcelo: **Era o; era o; era o....**

(64) Ivan: **Mascasca...**

(65) Marcelo: **Mascasca, uma Pepa, um** (inaudível).

(66) Professora: O nome dele, pessoal, é VINCENT VAN GOGH (fala com clareza e entonação).

(67) Marcelo: **É Van Gogh Vincent.**

(68) Várias crianças: Van Gogh, Vangola, Vincent, Vincent Van Gogh.

(69) Professora: Quero ver quem consegue falar, Vincent Van Gogh (momento interativo, mas com maior direcionamento às crianças. A professora pergunta, individualmente a cada uma, de uma forma bem próxima, dando atenção e motivando a expressão).

(70) Marcelo: **Vangola** [risos].

(71) Falas paralelas: **Vincent Van Gogh, Van Gogh, Van Gogh.**

(72) Professora [sorrindo]: Fala pra prô: Vincent Van Gogh.

(73) Eliser: Vincent Van Gog.

(74) Professora: **Iiiiiisso, ó, o Eliser já conseguiu, o Eliser já conseguiu falar, agora quero ver a Mila.**

(75) Mila: Vinti Van Gogh (muito tímida).

(76) Professora: Van Gogh, Vincent Van Gogh.

(77) Mila: V... Van Gogh.

(78) Professora: Ó a Mila também, conseguiu, agora vai lá Ivan, quero ver se você consegue falar também, Vincent Van Gogh.

(79) Ivan: Vint Van Gogh

(80) Professora: Iiiiiisso, e o Ivan?

(81) Ivan: Vicit Vangola.

(82) Professora: Vincent Van Gogh, vai lá Marcelo! Senta, amor [Dirigindo-se a outro aluno em pé]!

(83) Marcelo: Vincinti Vangola

(84) Professora: Vannn GOGH.

(85) Marcelo: Van Goli

(86) Professora: **Iiiiiisso, quase lá. Mara, fala Vincent Van Gogh.**

(87) Mara: Vicit Van Gogh.

- (88) Várias crianças: *Agora eeu!*
 (89) Professora: *Iiiiisso. Melhorou. Agor,a Eduarda, fala Eduarda. Não quer falar Eduarda?*
 (90) Eliser: *Eu, eu ensino ela. Vin Vincent Vangoli.*
 (91) Professora: *Vannn Gogh.*
 (92) Marcelo: *Vincent Van Gogh.*
 (93) Professora: *Ó Van Gogh, Marcelo senta.*
 (94) Ivan: *Van Goli (ele tenta por várias vezes dispersar a conversa).*
 (95) Professora: *Todo mundo aqui [professora chamando a atenção deles e fazendo gestos com as mãos, de importância], Vaaaaan Gogh, foi um pintor. Mara, o que é um pintor? Um artista!!*
 (96) Eliser: *Assim ó [faz de conta que pinta na mesa com gestos]. [Marcelo, Mara, Ivan imitam].*
 (97) Ivan: *Eu sei o que é um pintor.*
 (98) Professora: *O que que ele faz?*
 (99) Marcelo: *Ele faz trabalhinho pra gente.*
 (100) Professora: *Ele faz, como se fosse trabalhinho, só que os trabalhos dele geralmente são maiioores né, são umas telas graaandes, assim [mostra extensão de um quadro].*
 (101) Eduarda: *E ele faz um desseeeenhoooo [levanta, fazendo gestos de grandeza].*
 (102) Professora: *Faz um desseeeenho.*
 (103) Eliser: *De bicho.*
 (104) Professora: *Pode ser bicho, pode ser paisagem, pode ser pessooooo!*
 (105) Marcelo: *Pode sê pai, pode sê mãe.*
 (106) Professora: *Pai, mãe.*

Cena 2:Chá das Mães (MI – F1 - 11.05.2015 - 00:15)

Situação: As crianças do MI estão sentadas em roda no colchonete junto à professora Thalma, a qual propõe que narrem como foi o “chá das mães”, evento que ocorreu no sábado anterior na escola. A adulta conduz a conversa; algumas crianças ainda estão dispersas, quando ela direciona questões para uma das meninas, a Helena. No momento em que ela começa a falar, os outros centram-se um pouco mais, ficam curiosos e escutam-na. Mesmo que as crianças percebam que há uma interação maior entre a professora e Helena, elas não interrompem. Alguns dispersam-se, mas boa parte compartilha esse momento, escutando, olhando para as duas, participando a seu modo.

Imagem 16 - Chá das Mães



Fonte: Acervo da pesquisadora.

- (107) Professora: *Quem veio com a mamãe no chá das mães ... levanta o dedinho.*
- (108) Mano: *Eu! Eu veio!*[ele e Saimon levantam o dedo].
- (109) Professora: *Veio no chá da mãeeee?*
- (110) Felipe: *Cá mana, cá mana pô!*
- (111) Professora: *Éééé?*
- (112) Helena olha para os lados, parecendo não escutar.
- (113) Professora: *Helena, você veio no chá das mães?*
- (114) Crianças falam ao mesmo tempo. Helena acena com a cabeça que sim.
- (115) Professora: *Quem veio contigo?*
- (116) Helena: *A Amandinha.*
- (117) Professora: *A Amandinha? E a mãe veio?* [Helena acena com a cabeça que sim]. *O que que a gente fez? Conta pros colegas o que a gente fez, você que veio. Ó* [sinal de silêncio com a mão na boca]. *Pode contar [olhando para Helena], o que que aconteceu no dia do chá das mães?*
- (118) Duas crianças estão fora da roda, brincando no chão, mas, logo que Helena fala, se voltam para a conversa.
- (119) Helena: fala incompreensível [a professora acena a cabeça querendo concordar, mas mostra que não entende o que foi dito]. A menina continua: *Daí nós fumo lá...daí nós fumo lá. Chegááá... hã...comêêê, e daí a gente foi lá toma o chá das mães, pá podê... pá podê... hããã, comêê, comêê comêê.*[Professora atenta vai acompanhando a fala, fazendo expressões faciais de curiosidade à espera do que é dito]. Helena continua: *Comê pão!*
- (120) Professora: *Pão? Tinha pãoooo?*[olhando para os meninos e pondo a mão no ouvido].
- (121) Helena: *Tinha.*
- (122) Professora: *Só pão? Que mais que tinha?*
- (123) Duas crianças se beliscam e a professora interrompe, por instantes, o diálogo com Helena e, em seguida, retoma.
- (124) Professora: *Isso...Tá, vamo voltar um pouquinho pro chá das mães.*
- (125) Érica: *A minha mãe foi...*
- (126) Professora: *Ouviram o que a Érica, que a Érica disse?*[Duas crianças acenam com a cabeça de modo afirmativo e várias conversam ao mesmo tempo].
- (127) Professora dirige-se a Helena novamente: *E teve apresentação [todos olham para Helena]?*
- (128) Helena: [levanta] *O chá das mães... o chá das mães...*
- (129) Érica: *O chá da minha mãe.*
- (130) Professora com o olhar fixo na Helena: *O que que vocês fizeram?*
- (131) Helena:[senta] *presente.*
- (132) Professora: *Entregaram preseeeente?* [Começa a numerar com os dedos as ações realizadas na festa e descrita por Helena – fazendo gesto de número um].
- (133) Helena: *Ahãã...*
- (134) Professora numerando: *Tomaaram o chááá...*[gesto de número dois].
- (135) Helena: *Ahãã...*
- (136) Professora: *E o que mais?*
- (137) Helena: *E pão.*
- (138) Professora: *Pão e o que mais?*
- (139) Helena: ... (inaudível) ... *docinhos* [fazendo gestos com as mãos].
- (140) Professora: *Docinhos... quais docinhos? Silêncio. Tinha bolo?*
- (141) Helena: *Tinha.*
- (142) Professora: *Bolo de quê?*
- (143) Helena: *Cu-len-sa-dooo.*
- (144) Professora: *Leite condensado? E chocolate tinha?*
- (145) Helena: *Sim.*
- (146) Professora: *O que mais?*
- (147) Helena: *Tinha chocolaaate, leite codensaaado* [fica em pé e a professora continua a conversa dando atenção, dirigindo o olhar a Helena].
- (148) Professora: *Condensando (sorri)!!*

Situação: A cena a ser apresentada foi antecipada pelo envolvimento das crianças em duas atividades. Uma delas aconteceu na roda, quando uma caixa, com apenas uma abertura, foi passada de mão em mão, com o objetivo de descobrirem, pelo tato, o que havia dentro. As crianças levantaram hipóteses variadas e chegaram à conclusão que era um animal de plástico que, colocado na água, pode crescer. Esse animal, um dinossauro, passou a ser bem “afogado” pelas crianças, posteriormente. A outra atividade discorreu com as crianças na mesma posição e a professora sentada ao chão. Eles construíram um gráfico, no qual, diariamente, irão registrar dados sobre a altura e a largura do dinossauro de brinquedo. A professora Mel, então, propõe às crianças um relato sobre o que sabem a respeito dos dinossauros. Como escriba, ela faz o registro das falas, atividade que ocorre sempre que inicia um novo projeto. O grupo está muito envolvido, com crianças eufóricas para falar. Em roda, começam a fazer relatos do que sabem sobre o tema e, sob a orientação constante da professora, aguardam a sua vez para participar.

Imagem 17 - Projeto Dinossauros



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Quando a professora propõe um levantamento dos conhecimentos prévios, as crianças falam e ela, como escriba, sistematiza o que sabem sobre o assunto. É um momento rico. Parece-nos que, inicialmente, começam dizendo qualquer coisa. Depois, pensam sobre o que estão falando, contam o que sabem, expõem variadas hipóteses e, a partir das falas das outras crianças, algumas qualificam a sua fala, dizem mais, dialogam mais (DIÁRIO DE CAMPO, Pré II - 19.11.2014).

(149) Professora: (...) *Enquanto ele vai crescendo, então, nós vamos começar a estudá-lo. Pra gente começar a estudar ele, a gente precisa então saber o que a gente já sabe dele, né? **O que a gente precisa pesquisar sobre ele...** E aonde que nós vamos pesquisar. Então, agora nós vamos começar... (...).*

(150) Michel: *Ô prô? Ele vai ficar grandinho, depois ele vai...* (referindo-se ao dinossauro).

(151) Professora: *Então... Enquanto ele vai crescendo, a gente vai estudando ele... Sobre eles, né. Então, a prô vai escrever agora, e nós vamos começar escrevendo o que a gente sabe sobre os dinossauros.*

(152) Aline: **Eu não sei nada.**

(153) Crianças: (inaudível) *Eu sei! Eu sei!* (muitas falas simultâneas).

(154) Professora: *Só um pouquinho. Espera aí então... Eu vou escrever aqui... [escreve na cartolina enquanto fala] “di-nos-sau”...*

(155) Criança não identificada: *...ro.*

(156) Professora: *... “ro”. Eu vou escrever aqui no meio, tá? Depois a prô passa uma canetinha pra ficar mais forte.*

(157) Maria: *Prô...*

(158) Professora: *Vamos começar. Um por um vai levantando a mão...*

(159) Crianças: (muitas falas paralelas).

(160) Professora: *Não. Não. Não, eu não quero gritaria. Cada um vai levantaaar o dedo pra falar e vai falar um de cada vez, porque senão eu não vou conseguir escrever. Eu não vou conseguir ouvir pra escrever. Certo? Nós vamo falar agora... ATENÇÃO PRA PERGUNTA. Atenção pra pergunta! (com tom de voz mais baixo). Que nem da outra vez, vai ter que prestar atenção na pergunta e vamos ver quem é que vai... (...). Bom. Então, nós vamos começar. Olha a pergunta, o que nós já sabemos sobre os dinossauros? O que que vocês já ouviram falar por aí?*

Algumas crianças levantam o dedo, outras conversam bastante sobre os dinossauros, mas não expõem de modo coletivo.

(161) Professora: *Vai ter que levantar o dedo e eu vou mostrar... eu vou perguntar, porque senão eu não consigo escrever, eu não consigo nem ouvir. Podemos começar? Brenda, o que você sabe sobre os dinossauros?*

(162) Brenda: *Os dinossauros comem pessoa.*

(163) Professora: *Comem pessoas? [registra no cartaz].*

(164) Crianças: [falas paralelas e risos].

(165) Professora: *Come pessoaaa...*

(166) Professora: *Alice... ALICE. O que você sabe sobre os dinossauros?*

(167) Alice: *Botam ovo.*

(168) Maurício: *Eu que ia falar isso.*

(169) Pedro: *Eu que ia falar.*

(170) Professora: *Vocêêê... Se o colega já falou não tem problema. Tá? A gente não é obrigado a falar. Isso é importante também, a gente fala o que quer, quando quer, mas se a gente não quiser, a gente também não precisa falar, tá? ...Mariana. MARIANA! (crianças falam ao mesmo tempo). Eu vou citar os nomes. Senão vira bagunça e gritaria e eu não consigo ouvir ninguém. Mariana, o que você gostaria de falar, que você sabe sobre os dinossauros?*

(171) Mariana: *Eles botam ovo.*

(172) Professora: *Tá. O que que a prô acabou de falar? A colega já falou e não tem problema. Douglas? Quer falar alguma coisa sobre os dinossauros?*

(173) Douglas: [balança a cabeça negativamente].

(174) Professora: *Artur.*

(175) Artur: *Eles... Ahn... Eles comem diversas coisa. Comem coisas lá de cima da árvore [aponta o dedo para cima].*

(176) Professora: *Come coisa de cima da árvore?*

(177) Artur: *Aquelas folhas.*

(178) Henrique: *Só o dinossauro rex.*

(179) Professora: [registra no cartaz] *“Co-me coi-sas de cima da árvore”... E vocêêê Bruno? O que você sabe sobre os dinossauros?*

(180) Bruno: *Come folha e flor.*

(181) Professora: *Folha e flor?*

(182) Artur: *Folha?Então... (inaudível).*

(183) Professora: *“Folha e flor” [registra no cartaz]. Diga Maria.*

(184) Maria: *Ahn...Eu sei que os dinossauros são... Um pouco deles são ve/ ve-te/ ve-te-ta-ria-nos ... um deles são ... Uma das espécies deles são vegetarianas.*

(185) Professora: *São vegetarianos?*

(186) Maria: [mostra apenas um dedo da mão] *Uma espécie.*

(187) Professora: *Uma espécie?*

(188) Maria: *É bem altona [abre os braços para cima para dar a dimensão do tamanho] mas só que é verde.*

(189) Crianças: (falas paralelas e imitações de dinossauros).

(190) Professora: *E você / e você Michel, o que que você sabe sobre os dinossauros?*

(191) Michel: *Eles correm.*

(200) Professora: *Eles correm [escreve no cartaz], que mais?*

(201) Maurício: *Jogam fogo.*

- (202) Henrique: *Eles NÃO JOGAM fogo!* (inaudível). *É ao contrário!*
- (203) Professora: *Eles jogam fogo?*
- (204) Crianças: *NÃO!*
- (205) Professora: *Não. Só um pouquinho... Maurício, tu acha que eles jogam fogo?*
- (206) Maurício: (inaudível).
- (207) Professora: *O que tu acha?*
- (208) Henrique: *Não* (frase exclamativa)! *É só dragão que joga fogo!* [olha para a professora como se ela não pudesse anotar aquela “inverdade”].
- (209) Crianças: *É, é só dragão.*
- (210) Michel: *... E comem bichinho.*
- (211) Professora: *Tá. Michel. Eles correm e que mais?*
- (212) Michel: *E eles comem os bichos.*
- Maurício e Michel conversam sobre os dinossauros paralelamente.**
- (213) Professora: *Comem os bichos* [registra no cartaz].
- (214) Crianças: (falas paralelas).
- (215) Artur: *Ele bate muito os pé e treme muito* (inaudível) *na floresta. Ô prô, ele bate muito os pé e treme muito na floresta.*
- (216) Pedro: [levanta o dedo] *O prô, eu posso falar?*
- (217) Professora: *Bate os pés* [escrevendo no cartaz] *e treme?*
- (218) Artur: *E treme* (inaudível) *na floresta.*
- (219) Professora: *Diga Ana.*
- (220) Crianças: [falas paralelas e dedos levantados para falar].
- (221) Professora: *Só um pouquinho... A prô depois deixa todo mundo falar de novo, não tem problema. Que mais: Que mais que vocês sabem sobre os dinossauros?*
- (...)
- (222) Professora: *Ana. Só um pouquinho. Todo mundo que quiser falar tem oportunidade.*
- (223) Ana: *Quando eles não acham comida, eles comem carne.*
- (224) Júlio: *Carne do quê, fia?*
- (225) Criança não identificada: *De dinossauro.*
- (226) Maria: *Não, de humanos.*
- (227) Crianças: (inaudível).
- (228) Professora: [inicia o registro] *Carne humana?*
- (229) Júlio: *Não existe humano daí.*
- (230) Professora: *Não existe? Espera aí que eu vou escrever isso aí* [escreve e continua a questionar as outras crianças].
- (...)

Cena 4: Frida (Pré I – F8– 29.05.2015 - 19:13)

Situação: A proposta do Pré I, nesse momento, é dar continuidade ao projeto que envolve alguns pintores e suas obras. Para essa manhã, as atividades dividem-se em dois momentos. No primeiro, as crianças estão sentadas em roda e Frida é-lhes apresentada através de imagens e vídeos pelo notebook que está no colo da professora, como também de alguns de seus quadros, começando pelo autorretrato da artista. No segundo momento, as crianças são convidadas a deitarem-se no chão com almofadas, para desenharem no papel pardo colado no teto das mesas e vivenciarem, com isso, a experiência que a artista fez no tempo em que se recuperava de um acidente (Frida usava um espelho no teto como apoio para as suas produções). É sobre uma parte do momento inicial desse trabalho que nos

debruçamos, recortando uma cena em que estão olhando para os quadros, descrevendo-os e conversando sobre eles e sobre a pintora.

Imagem 18 - Frida



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Mesmo com o número de crianças reduzido, possivelmente por conta da chuva, a professora Mel retoma as aprendizagens sobre os pintores Portinari e Tarsila do Amaral e diz que apresentará uma nova pintora: Frida. No primeiro momento, com recursos digitais, explora fotos e um vídeo da vida da artista. Preocupa-se que todos escutem e entendam. Conduz a atividade de descrição em que as crianças são motivadas pelas perguntas (DIÁRIO DE CAMPO, Pré I – 29.05.2016).

(231) Professora: (...) *Querem ver outro quadro que ela pintou dela?*

(232) Crianças: *Siiimm.*

(233) Professora: *Deixa eu ver outro* [virando o computador – crianças aguardam curiosas]. *Este quadro aqui ó... onde é que ela tá nesse quadro aqui?* Quando desvira o quadro, logo Rafaela coloca a mão na tela.

(234) Professora: *Não meu amor, senão o colega não enxerga.*

(235) Maria: *Aqui* [colocando a mão na tela]. Durante toda a conversa Maria tem muita necessidade de colocar a mão na tela, nos teclados, tentando descobrir o computador da professora e assim o faz, pois está sentada ao seu lado.

(236) Professora: *Ela tá aí. E quem será esse do lado dela?*

(237) Maria: *O pai dela!*

(238) Professora: *Será?*

(239) Sandro: *Sim, é o pai dela.*

(240) Maria acena que sim com a cabeça. Rafaela levanta

(241) Professora: *Esse aqui pessoal, é um graaaaan/.*

(242) Maria: *É o Portinari!*

(243) Professora: *Não é o Portinari* [dá uma risada]... *É outro pintor, muito famoso, também lá no México.*

(244) Maria observa [quase gritando]: *Tá com pinceeeel!!*

(245) Professora: *É amigo dela, ele ajudou ela nas pintuurass* [Maria mexendo no computador, professora fala com as crianças, mas tem o foco nela]. *Ele era grande amigo dela e depois...*

(246) Rafaela: *É linda minha tiara* [colocando na frente da tela]?

(247) Professora: *....e depois eles se casaram.*

(248) Rafaela: *É linda minha tiara?*

(249) Professora: *É linda, só que agora eu não vou olhar pra tiara.* (Outra criança fala com ela); *eu não vou olhar, você também é linda* (dicionando-se a outra menina que foi falar). *Não é só ...* faz uma pausa e diz com calma: *todos vocês são lindos! E esse quadro aqui é lindo?*

(250) Rafaela: *Sim, tooodos lindos* [passando a mão na imagem do quadro]

(251) Sandro: *Achei feio.*

(252) Professora: *Você achou feio? Por que Sandro?*

- (253) Rafaela: *Lindo! Lindo!*
- (254) Sandro: **[Fazendo gesto de fechar os braços e cara bravo].** *Porque ela tá braba assim!*
- (255) Rafaela: *Eu achei lindo!*
- (256) Professora: *Ela tá braba de novo? E ele? E o amigo dela como é que tá?*
- (257) João: *Taaa, felizzzz,...*
- (258) Professora: *Tá feliz? Vamos falar das roupas agora. Como é que ela tá vestida nesse quadro?*
- (259) Maria: *De vestiiidoo (todos observam), e tá com a correntinha.*
- (260) Professora: *Tá com a correntinha, né. E... e o homem? O amigo dela? Como está vestido?*
- (261) Falas paralelas: *Tá lindo, tá vestido...ta... ta... de casamento.*
- (262) Professora: *De casamento?*
- (263) Maria: *Inaudível*
- (264) Professora: ***E olha só o que que tem na mão dele, olhem bem de pertinho [todos se aproximam da tela].***
- (265) Maria: ***Pince!***
- (266) Professora: ***Pinceeeel, ele também era um pintooor, como ela.***
- (267) Sandro: *Como umaaa...*
- (268) Professora: *Sabe, só que assim ó, além de quadro sabe o que que ele pintava também? Paredes! Tetos! Igrejas! Pareedes! [Gestos para o lado]... fazia painéis bem bonitos o amigo dela. (...) Ô pessoal, vou contar um segredo para vocês, esse quadro ela pintou sabe quando? O dia que eles casaram.*
- (269) Maria: ***Ele grande, ela é pequena.***
- (270) Professora: ***É verdade, ele era bem grandão, bem alto e ela era bem pequena perto dele.***
- (271) Maria: *inaudível.*
- (272) João: ***É namorada dele?***
- (273) Professora: ***É, depooooois que passou um monte de tempo eles ficaram namorados, mas primeiro eles eram amigos, só amigos.***

Cena 5: O poema do nome (Pré I – F14 – 19.06.2015 – 53:20)

Situação: A professora Mel está realizando atividades que envolvem o nome das crianças. No presente momento, elas estão nas mesas e a adulta entrega a folha com um poema escrito, que as crianças já conheciam: “O nome da gente”, de Pedro Bandeira. Faz a proposta de ler para que eles lembrem-nos. Nenhuma criança da turma lê convencionalmente, mas ela pede que acompanhem o poema escrito na folha. A menina Isadora está rebelde, às vezes grita, enquanto outras crianças repetem palavras ou partes delas e observam a folha.

Imagem 19 - O poema do nome



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Após a roda de conversa, as crianças se dirigem às mesas e a professora entrega uma folha com um poema. Muitas estão dispersas, talvez por que a roda teve um tempo longo. Mas no momento em que começa a leitura, algumas crianças começam a repetir uma palavra. A professora percebe que existe um movimento e propõe que repitam toda a parte que lê, mas, inseridos no poema, continuam, com intensidade, repetindo a última palavra ou até o último fonema. É um momento lindo, em que as crianças assumem a proposta da professora, mas tomam iniciativa em grupo, para produzir a linguagem a seu modo!

- (274) Professora lê o poema: *Por que que eu me chamo ISSO e não me chamo aQUIlo?! Por que que o jacaréé não se chama crocoDilo? [crianças olham a folha]/Eu não gosto do meu nome [gestos com as mãos]./Não fui eu quem escolheu./ Por que que se metem com um nome que é SÓ meu? [Matias acompanha com o dedinho]/*
- (275) A professora continua: *O nenê que vai nasCER vai chamar como o padrinho.*
- (276) Caetano: *Vai chamar como padrinho [Isabela ri alto achando graça e os meninos continuam].*
- (277) Professora: *Vai chamar como o vovô./ Mas ninguém vai perguntAR...*
- (278) Sandro e Caetano: *... tar.*
- (279) Professora: *...o que pensa o coitaDInho.*
- (280) Sandro e Caetano: *...dinho. [Isabela se evidencia e ri novamente].*
- (281) Professora: *Foi meu pai quem escolheu, que decidiu, desculpa... que meu nome fosse aquele.*
- (282) Muitas crianças: *...aquele [olham-se quando repetem a última palavra].*
- (283) Professora: *Isso só seria justooo, se eu escolhesse o nome dele.*
- (284) Crianças: *...dele.*
- (285) Professora: *E quando eu tiver um fiiilho..*
- (286) Sandro: *...filho*
- (287) Professora: *Não vou por nome nenhum.*
- (289) Crianças: *...nenhum*
- (290) Professora: *Quando ele for bem grANde, ele que procure um! Lembraram do poema?*
- (291) Crianças: *Simmmm.*
- (292) Professora: *A gente já tinha lido esse poema, lembram, láááá na primeira aula do nome. Vamos lê junto ele? Ah olha só, eu leio uma parte, ó, shsss. Olhem aqui pra prô ó, eu leio uma parte e vocês repetem ela [Ha três crianças olhando o poema no papel, outras olhando para a professora e mais duas dispersas]. Vamos fazer assim? Que nem vocês tavam fazendo agora. Vamos junto?*
- (293) Crianças: *Vamos!*
- (294) Isabela: *VAMOS [grita e ri]!*
- (295) Professora: *Então tá, eu falo e vocês falam junto comigo. Vamo lá? Então, vamos começar pelo nome do poema que é: Nome da gente!*
- (296) Crianças: *Nome da gente.*
- (297) Professora: *Quem escreveu o poema, o nome do autor é Pedro Bandeira.*
- (298) Crianças: *Pedro Bandeira.*
- (299) Professora: *Então, eu leio um pedacinho, tá um verso e vocês leem junto comigo, combinado? (Isabela está animada, os colegas olham para ela). Então, vamos lá. Por que que eu me chamo isso?*

- (300) Crianças: *...me chamo isso?*
- (301) Professora: *Isso, agora ó, vamo de novo. Quando eu, eu termino de falar, eu ponho a mãozinha pra frente e vocês falam. Ta bom? Vamos lá, minha vez: Por que eu me chamo isso?*
- (302) Crianças não falam.
- (303) Isabela: *Isso!*
- (304) Professora: *E não me chamo aquilo?* [Isabela faz gesto com o braço imitando a professora].
- (305) Criança: *Aquilo.*
- (306) Professora: *Rafaela, ó...*
- (307) Sandro: *Prô ela tá...*
- (308) Professora: *Deixa ela, lembra, cuida de...*
- (309) Isabela: *DE TUUUU.*
- (310) Professora: *Por que é que o jacarééé...*
- (311) Crianças: *Por que é que o jacarééé...*
- (312) Professora: *Não se chama crocoDilo?*
- (313) Crianças: *...diloou.*
- (314) Professora: *Ó daí vocês falam inteirinho: Não se chama crocodilo. Então, vamos lá...Eu não gosto do meu nome.*
- (315) Crianças: *...nome, nome.*
- (316) Professora: *Não foi eu quem escolheu.*
- (317) Crianças: *...escolheu, lheu.*
- (318) Professora: *Por que se metem?*
- (319) Poucas crianças: *...se metem* (Isabela mais alto).
- (320) Professora: *Com um nome que é só meu.*
- (321) Crianças: *...meu!* (Caetano procura na folha onde está escrito)
- (322) Professora: *O nenê que vai nascer...*
- (323) Crianças: *...ser.*
- (324) Professora: *Vai chamar como padrinho.*
- (325) Crianças: *Padrinho.*
- (326) Menino: *Padrinho.*
- (327) Professora: *Vai chamar como voVÔ.*
- (328) Crianças: *...vô.*
- (329) Professora: *Mas ninguém vai perguntaaar...*
- (330) Crianças: *...tar* [Estão mais atentos a folha]
- (331) Professora: *Como pensa o coitadinho...*
- (332) Crianças: *...dinho.* [Crianças e professora riem].
- (333) Professora: *Foi meu pai quem decidiu.*
- (334) Crianças em coro [tom mais alto]: *...diu.*
- (335) Professora: *Que o meu nome fosse aquele...*
- (336) Crianças: *aquele, quele, aquele*
- (337) Professora: *Isso só seria juuusto. Só o Matias que tá falando tudo, bem baixinho aqui pra prô, ó. Isso só seria justo...*
- (338) Crianças: *toooo.*
- (339) Matias: *Isso só seria justo!* [começa a falar com tom mais alto de voz].
- (340) Professora: *isto! Se eu escolhesse o nome dele.*
- (341) Crianças: *...dele*
- (342) Matias: *o nome dele.*
- (343) Professora: *Quando eu tiver um Filho...*
- (344) Crianças: *...filho.*
- (345) Matias: *Quando eu tiver um Filhooo.*
- (346) Professora: *Não vou por nome nenhum* [Aline em pé lendo].
- (347) Matias: *Eu não vou por nenhum nome nenhum* [gesticulando].
- (348) Professora: *Quando ele for bem GRANnde.*
- (349) Matias: *Quando ele for bem grande.*
- (350) Professora: *Ele que procure um.*

Nas cenas apresentadas, observamos, de modo recorrente, uma preocupação com a palavra orientada para um outro e, em boa parte das vezes, produzida *com* esse outro.

Aprendendo a dizer o nome de um pintor, corrigindo a pronúncia de uma palavra, explorando conhecimentos sobre um animal, conhecendo uma artista, brincando com as palavras, os sujeitos, numa situação social, apresentam-se com o ensejo de dizer, escutar e responder. Notamos, assim, o movimento inerente à interação verbal do qual Jobim e Souza tratam.

A língua como fato social, supõe para qualquer enunciado um direcionamento, quer dizer, o fato de orientar-se sempre para um outro. Sem isso a enunciação não pode existir. Não há diálogos entre elementos abstratos da linguagem, quer dizer, entre sentenças, mas somente entre pessoas (JOBIM E SOUZA, 1994, p. 110).

Nessa perspectiva, no convívio social, em diversas situações, observamos que as crianças “repetem” a palavra da professora e que a professora “repete” a palavra das crianças. Em algumas delas, ocorre a retomada da palavra, um conceito desenvolvido por autores do campo da aquisição da linguagem (MENDONÇA et al, 2014), inspirados na perspectiva bakhtiniana, da qual provém a compreensão dos sentidos produzidos nas reelaborações da palavra realizadas na interação verbal.

Neste sentido, nem toda a repetição pode ser considerada como retomada da palavra. A exemplo disso, temos a Cena 1. Nela, a professora Ayla propõe que as crianças digam o nome de Vincent Van Gogh, o pintor que a turma estudaria (turno 62). As crianças respondem dizendo Mascasca, Pepa (turnos 64, 65), Van Gogh Vincent, Vangola (turnos 67, 68). Depois de escutarem a fala da professora, com pronúncia adequada (turno 66), os pequenos articulam corretamente o nome do pintor. A professora dá atenção a cada um que fala e, nesse curso, repete o nome de Vincent Van Gogh nove vezes (turnos 66, 69, 72, 74, 76, 78, 82, 84, 86, 91, 96). Nesses momentos, as crianças também o repetem: Ivan (turno 79) diz “Vint Van Gogh”; a professora anima-o - “Iiiiisso” (turno 80) -; ele tenta novamente, dizendo “Vicit Vangola” (turno 81) e ela reafirma, “Vincent Van Gogh” (turno 82). A adulta está animada – modula a entonação, motiva a fala das crianças - para que todas consigam falar, articulando o nome do pintor de modo mais próximo possível da pronúncia correta (turnos 66, 84, 95).

A ação da professora de conduzir a conversa que ocorre na roda é muito importante, pois envolve as crianças na tarefa de conhecer Van Gogh, mostra-lhes que estão aprendendo algo novo, um nome diferente, de alguém que é “famoso”. Diferentemente do que veremos mais adiante, a situação que Ayla propõe às crianças, em especial entre os turnos 69 e 93, remete a um exercício fonológico mais do que a um processo de reelaboração, no qual a repetição teria uma função discursiva. Articular adequadamente Vincent Van Gogh passa a

ser um desafio semelhante ao do trabalho com um trava-línguas. A sua intenção era que aquelas crianças de Maternal, que, em sua maioria, não pronunciavam as palavras de modo convencional, pudessem, pelo grupo, qualificar seus saberes e aprender a produzir palavras novas, mais complexas do ponto de vista fonético. Esse momento, com tom de brincadeira entre o adulto e a criança que experimenta o dizer, conta com a participação dos pares, como quando Eliser (turno 90) oferece ajuda à colega que não quer falar: “Eu ensino ela: Vin Vincent Vangoli” (turno 92). É um instante divertido para o grupo e focaliza a atenção das crianças na produção dos sons da língua, algo que elas fazem naturalmente, mas que, no grupo, tomam como objeto de manipulação. Não obstante a sua importância, a qualidade da repetição que ocorre aqui distancia-se daquela a que nos referimos com a retomada da palavra.

Na Cena 3, ao perguntar para as crianças o que sabem sobre os dinossauros, a professora Mel organiza o grupo para que todas possam falar, mas também escutar os seus colegas, chamando a atenção para a pergunta feita por ela (turno 160). Ainda, ressalta que, se elas não a escutarem, ela não conseguirá escrever no papel as respostas (turno 161). As crianças, sentadas, aguardam a sua vez para falar, ficam impacientes, levantam a mão, dizem algumas palavras sobre o que sabem. A professora conduz a roda, chamando-as uma a uma pelo nome (turno 170). Destacamos os momentos em que as crianças falam o que sabem sobre os dinossauros e a professora repete, geralmente de modo pausado, silabando as palavras, mudando a entonação ou prolongando a palavra, como nos enunciados: “Comem pessoa” (turnos 162, 163, 165) ou “Come folha e flor” (turnos 180, 181, 183). Não há, nesses casos, preocupação com a reelaboração do que é dito pelas crianças; ela repete-o tão somente para confirmar e anotar o que foi dito (turnos 163, 165, 176, 179, 183, 185, 187, 200, 213, 217). É uma palavra que não é problematizada: Brenda diz que os dinossauros comem pessoas (turno 162); Arthur fala que eles comem coisas de cima da árvore (turno 176); Bruno, que comem folha e flor (turno 181); para Maria, eles são vegetarianos (turno 184). Em momento algum, a professora questiona-as, apenas repete ou pergunta para ter certeza do que a criança disse.

Nos turnos 179, 183, 211, 217 (da Cena 3), ela preocupa-se em encerrar a fala de um colega e “passar” para o outro e, nos turnos 154, 156, 163, 200, 213, 228, mantém-se na função de escriba. Isso ocorre em uma roda com crianças empolgadas, querendo falar, com muitas ideias e acaba por definir os contornos do processo de interação verbal e restringir a

ação da adulta no auxílio que poderia oferecer à criança no seu processo de elaboração da palavra.

Ouvir com a finalidade de escrever permitiria, simultaneamente, problematizar a palavra da criança? Isso teria como condição a existência de um tempo de escuta maior do que o destinado a ela na Cena 3 e que tirasse proveito do fato de as crianças estarem dispostas, querendo falar, pouco atentas às inscrições que o papel pardo recebe. Movidas apenas pela pergunta, no entanto, elas, por si só, estabelecem relações com a vida, com o que sabem e com o que os outros sabem. Localizamos, portanto, nesse quadro, outro tensionamento na proposta da professora. A professora Mel objetiva, com essa atividade de registro, sistematizar os conhecimentos prévios das crianças acerca do tema, para que, dispostos na sala, em um cartaz, possam ser confirmados ou confrontados ao longo do desenvolvimento do projeto (FILMAGEM 4, 19.11.2014). Em uma atividade intencional como essa, a escrita fortalece e legitima o dizer das crianças e coloca-as no convívio com essa modalidade da língua e com algumas de suas principais funções: recurso à memória e registro do conhecimento disponível. Trata-se de um dos momentos da metodologia que envolve projetos na educação infantil, assumida pela professora.

Na perspectiva do trabalho com projetos na educação infantil⁶⁰, segundo Barbosa e Horn (2008, p. 58), uma das suas importantes etapas refere-se ao momento em que as crianças mapeiam os percursos. Dentre as ações desse momento, as autoras destacam a importância dos registros, com a organização de listas, quadros, dos seus conhecimentos prévios com vistas ao levantamento de propostas. Conforme as autoras, é possível

a partir de situações que emergem do cotidiano abrir espaço para um planejamento coletivo e a construção de um processo de trabalho compartilhado. Um dos pontos relevantes da pedagogia de projetos é que as crianças participam da gestão desse processo, propiciando-se, assim, que o poder do planejamento seja distribuído entre os adultos e as crianças. Para poder ter controle sobre o planejamento, é preciso que “este” saia do caderno da professora (compartilhado apenas com a coordenação pedagógica) e passe para formas coletivas de registro (BARBOSA; HORN, 2008, p. 58).

Desse ponto de vista, a turma do Pré II tem espaço para que, de modo coletivo, possa construir, junto com a professora, indicativos para uma proposta de trabalho. A adulta introduz a palavra da criança em uma esfera discursiva, da qual ela normalmente está alijada,

⁶⁰Segundo Barbosa e Horn (2008), os passos de um projeto de trabalho podem ser designados como: definir o problema, mapear percursos, coletar informações, sistematizar e refletir sobre as informações, documentar e comunicar.

que é a esfera do planejamento: o que as crianças sabem ou não passa a regular algumas das ações em aula. Ela transpõe a palavra da criança a uma esfera de atividade, na qual tradicionalmente a criança não tem um papel.

Nesse contexto, então, situa-se a professora como escriba: ela registra pelas crianças quais conhecimentos elas já possuem sobre o tema e as suas hipóteses de compreensão. Em roda, as crianças falam, a professora escreve em papel pardo e todos visualizam (Cena 3). Para Teberosky e Colomer (2003, p. 122), quando o professor atua como escriba, a criança aprende a participar de uma esfera discursiva como produtora de textos e, desempenhando essa ação, ajuda-lhe a perceber, por exemplo, a diferença entre dizer e dizer para ser escrito, a recuperar a sequência da emissão, a ajustar o oral ao escrito.

Com crianças de cinco anos de idade, sedentos para desvendar o que a linguagem verbal pode proporcionar-lhes em seu processo de formação e na relação entre essas duas modalidades da língua, esses momentos são fundamentais. Na concepção histórico-cultural, “el lenguaje escrito se comprende a través del oral, pero ese cambio se va acortando poco a poco; el eslabón intermedio, que es el lenguaje oral, desaparece y el lenguaje escrito se hace directamente simbólico, percibido del mismo modo, que el lenguaje oral (VYGOTSKY, 1995, p. 197).

Seja por aspectos mais amplos da vida social ou por situações na aprendizagem sobre os dinossauros, é oportuno falar e escutar. Quantas questões poderiam estar escondidas naquelas falas, sensações, hipóteses? Há um mundo social e cultural por detrás das inferências das crianças, há textos tecidos pelas referências de mundo que elas trazem e que também podem ter o seu lugar na escola, desestabilizando os próprios saberes docentes. Podemos pensar no quão difícil e desafiador torna-se essa ação de linguagem dos sujeitos com maior experiência para orientar as ações de linguagem das crianças, de modo que seja coerente com a sua proposta e, ao mesmo tempo, que possibilite situações em que a linguagem é posta em movimento.

Com as questões evidenciadas nessa exposição, pensamos que corrigir, chamar a atenção, ensinar a falar convencionalmente, sistematizar os conhecimentos prévios, reiterar certos conhecimentos, são funções da escola. No entanto, em se tratando de interação verbal e de linguagem, além disso, existem aspectos mais abrangentes. Diferentemente do que foi apresentado até o momento, há situações (cenas 1, 2, 4 e 5) que mostram como a retomada da palavra ocorre na interação verbal.

Na Cena 1, após a professora desafiar as crianças a articularem Vincent Van Gogh, chama atenção delas para quem era e o que fazia o artista (turno 95). As crianças expressam-se com gestos para mostrar que sabem o que é um pintor e começam a falar sobre o que ele faz. Quando Marcelo diz que ele faz “trabalhinhos” (turno 99), a professora não rejeita a ideia, mas a reconstrói: “Ele faz, como se fosse trabalhinho, só que os trabalhos dele geralmente são maioooores né, são umas telas graaandes, assim [mostra extensão de um quadro]” (turno 100). E outras crianças continuam:

(101) Eduarda: *E ele faz um desseeeeenho* [levanta, fazendo gestos de grandeza].

(102) Professora: *Faz um desseeeenho.*

(103) Eliser: *De bicho.*

(104) Professora: *Pode ser bicho, pode ser paisagem, pode ser pessooooa!*

Quando as crianças conversam sobre a atuação do pintor, em que um sujeito reafirma o que o outro diz e impõe diferentes sentidos, podemos ver aproximações com a retomada da palavra. Percebemos que alguns turnos de fala representam já uma pequena reformulação. As crianças, ao lançarem hipóteses sobre quem é o artista e o que ele faz, colocam na roda, que é seu lugar social, o que conseguem compreender naquele momento. A professora Ayla, por sua vez, ao invés de somente repetir, realiza outra ação com a linguagem: ajuda as crianças a reelaborarem e reconstruírem os seus enunciados. Vejamos mais três situações em que essa perspectiva evidencia-se.

Na cena 2, a professora Thalma propõe às crianças do Maternal I que façam um relato do chá das mães, ocorrido no final de semana. Com as suas mães, as crianças haviam participado dessa experiência, cuja organização também esteve a cargo da professora. Quando Helena começa o seu relato, de modo incompreensível (turno 119), a professora prende o olhar na menina, de modo que ela sustente a continuidade de seu dizer, leva-o a sério e acompanha-a em sua tentativa. A adulta estimula Helena a dar a sua descrição, mesmo após a menina dar-lhe um acabamento (turno 119 - “Comê pão!”). Questiona-lhe e pede confirmação da pequena: “Pão? Tinha pãooo?” (turno 120). E, dando seguimento, após a confirmação de Helena, a professora dirige-lhe uma nova pergunta: “Só pão? Que mais que tinha?” (turno 122). Nessa interlocução com a professora, a menina tenta buscar em sua memória o que mais foi importante na festividade e, provocada pela adulta professora, lembra dos alimentos da mesa e passa a dar, com o auxílio da adulta, a todos os ouvintes detalhes do evento.

- (140) Professora: *Docinhos... quais docinhos? Silêncio. Tinha bolo?*
 (141) Helena: *Tinha.*
 (142) Professora: *Bolo de quê?*
 (143) Helena: *Cu-len-sa-dooo.*
 (144) Professora: *Leite condensado? E chocolate tinha?*
 (145) Helena: *Sim.*
 (146) Professora: *O que mais?*
 (147) Helena: *Tinha chocolaaate, leite **codensaaado*** [fica em pé e a professora continua a conversa dando atenção, dirigindo o olhar à Helena].
 (148) Professora: ***Condensaaado*** (sorri)!!

A professora articula as respostas a novas perguntas (turno 140, 142, 144, 146) para apoiar Helena na descrição que faz, possibilitando o uso de uma maior quantidade de recursos de linguagem. Outro aspecto importante é a atenção dada à menina, pois mesmo com alguns meninos dispersando-se do grupo, a professora Thalma não desvia o olhar de Helena (turno 147). Quando a menina consegue experimentar uma palavra a seu modo, como “Cu-len-sa-dooo”(turno 143), a professora retoma a palavra e a diz novamente para que Helena e os seus pares possam escutar a pronúncia convencional dela. Quando a adulta coloca-se como referência de um modo de dizer, diferente do das crianças, isso não pode ser considerado como repetição ou imitação. A professora ajuda as crianças a construírem enunciados novos ou a organizarem o mesmo enunciado de outra forma, a torná-lo compreensível aos interlocutores. Ainda, quando percebe a reelaboração de Helena - “Tinha chocolaaate, leite **codensaaado**” (turno 148) -, a professora sorri satisfeita, pois observa que a provocação que lhe fora feita repercutiu em uma nova produção e não perde a oportunidade de retornar mais uma vez a palavra para Helena e o grupo: “**Condensaaado**” (turno 148).⁶¹

Consideramos que, nessa situação, a retomada da palavra ocorre. A nossa compreensão acerca desse conceito inspira-se em Mendonça et al (2014, p. 91) e permite-nos afirmar que o descrito anteriormente não remete a uma repetição, mas a uma (re)composição de sentidos, pois, no momento em que as crianças retomam a palavra da professora, mostram que há uma operação de pensamento através da apreensão do discurso daquele sujeito (adulto) que tem maior conhecimento, apropriam-se de mais um conhecimento e fortalecem-se no mundo dos falantes. A professora Thalma, ao retomar a palavra das crianças, esclarece-a, orienta, reconstrói e afirma a fala infantil.

⁶¹Ainda, destacamos que o fato de a professora estar presente e ajudar na organização da experiência do Chá das Mães, que se trata de uma experiência cultural, a qual contribui para que a produção do diálogo que ocorre entre Helena, ela e as crianças tenha mais elementos, pois a adulta acessa, com a criança, situações significativas vivenciadas naquela tarde de sábado (09.05.2015).

O estudo de Mendonça et al (2014, p. 91) desenvolve o conceito de retomada da palavra para tratar da relação entre crianças e seus pais, concebendo-o como o reflexo da fala dos pais nos enunciados das crianças. Da abordagem bakhtiniana, as autoras tomam o conceito de discurso já citado e mostram 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), por sua vez, 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 a sua intervenção para modificar e enriquecer os 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, assumimos o conceito de retomada da palavra, em ambiente escolar, em acordo com esses estudos e, 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.

Compreendemos que a palavra que circula nas rodas de conversa, nos momentos informais de brincadeiras, nas atividades dos projetos, mantém a sua origem, mas como vai da palavra à palavra nunca volta a mesma para os seus interlocutores, ou seja, passa por reelaborações que podem ajudar, no caso das crianças, a ampliar e enriquecer os seus enunciados e os usos que são feitos deles.

Na cena 4, ocorre algo que, por ser a sua negação, auxilia a caracterizar esse fenômeno. Ela envolve a mesma turma que vivenciara a experiência da roda de conversa tendo por mote os conhecimentos sobre os dinossauros e onde percebemos que o modo de conduzir da professora restringiu a emergência desse fenômeno que estamos a caracterizar. Essa cena traz a turma do Pré I novamente na roda de conversa, agora para conhecer Frida, a famosa pintora mexicana.

Com um número menor de crianças, a conversa tem mais fluidez, há mais tempo para que as crianças falem e pensem e a professora acolhe de um modo diferente as suas palavras. Ocorrem mais questionamentos, com “direito à resposta” (turnos 236, 238, 252, 256, 258, 260 e 262). A cada resposta das crianças sobre a obra e a vida de Frida (turnos 237, 239,

242, 251, 254, 255, 261, 269), há a continuidade da conversa, com admirações, afirmações, oposições (turno 251) que exigem justificativas (turno 254).

Diante da imagem da tela em que Frida está sentada ao lado de D. Rivera, seu marido, a professora solicita que as crianças falem sobre quem seria esse homem em pé, ao lado da pintora. Maria responde que é “o pai dela”. A professora questiona: “Será?” (turno 238). Sandro afirma: “Sim, é o pai dela” (turno 239). Quando a professora começa a dizer quem ele é (turno 241), é interrompida por Maria com a hipótese de que é Portinari (turno 243).

Observamos nessa intervenção de Maria conteúdos da cultura que, por mais precários que sejam, estão presentes na vida da criança, seja mediante situações cotidianas não intencionais seja mediante processos pedagógicos que lhe possibilitem experiências variadas pelas quais tenham acesso aos bens culturais de seu local e mais amplos de nossa sociedade.

A adulta segue, explicitando quem é aquele homem, que não é o pai de Frida, nem Portinari. Há um momento em que tenta dizer que ele é um grande amigo dela (turnos 241, 245), mas a frase é interrompida e fica incompleta. A professora acaba por não explorar as hipóteses das crianças.

Mais adiante, ela pergunta se o quadro era lindo (turno 249), na tentativa de “voltar” ao assunto, já que algumas meninas estavam se dispersando. Sandro (turno 251) disse que achava-o feio e foi desafiado a justificar a sua opinião: “Você achou feio? Por que Sandro?” (turno 252). Ele justifica: “Porque ela tá braba assim” (turno 254), imitando a expressão de Frida com a sua expressão facial.

Durante o maior tempo da conversa, a professora é que faz as perguntas para ajudar as crianças a descrever os quadros e falar de Frida, mas nesse processo de interação, ao final da cena, percebemos que também João quer saber mais e pergunta se a pintora é namorada do homem que aparece nos quadros (turno 272). O tema interessa às crianças e surgem comparações sobre o tamanho e a grandeza (no sentido de importância) do homem:

(241) Professora: *Esse aqui pessoal, é um graaaaaan/.*

(242) Maria: *É o Portinari!*

(243) Professora: *Não é o Portinari [dá uma risada]... É outro pintor, muito famoso, também lá no México.*

(244) Maria observa [quase gritando]: *Tá com pinceeeel!!*

(245) Professora: *É amigo dela, ele ajudou ela nas pintuurass* [Maria mexendo no computador, professora fala com as crianças, mas tem o foco nela]. *Ele era grande amigo dela e depois...*

(...)

(268) Professora:(...) *Ô pessoal, vou contar um segredo para vocês, esse quadro ela pintou sabe quando? O dia que eles casaram.*

(269) Maria: *Ele grande, ela é pequena.*

(270) Professora: *É verdade, ele era bem grandão, bem alto e ela era bem pequena perto dele.*

(271) Maria: *inaudível.*

(272) João: *É namorada dele?*

(273) Professora: *É, depoooooooois que passou um monte de tempo eles ficaram namorados, mas primeiro eles eram amigos, só amigos.*

Possivelmente quando Maria comparou o “tamanho” do marido com o de Frida, retomou o que a professora falava anteriormente (turnos 241,245), de que ele era um grande amigo. No primeiro momento, a professora interrompe a conversa e, depois, quando reelabora, não percebe a comparação que as crianças fizeram e o sentido que instituíram.

Algo semelhante ocorre no turno 233, enquanto observam a tela do computador, usado pela professora como recurso para a atividade, as crianças fazem inferências sobre o marido de Frida. Maria observa que há um pincel na mão dele. Possivelmente esse conhecimento tenha sido acionado porque a professora dissera que ele se tratava de um famoso pintor mexicano (turno 243). Para a menina é uma descoberta, sinalizada pela intensidade que usa para noticiar: “Tá com um pinceeeel” (turno 244). A professora não a escuta e segue a sua fala sobre o marido de Frida: “É amigo dela, ele ajudou nas pinturaaaaas” (turno 245). Dezoito turnos depois, a professora diz com entusiasmo: “E olha só o que ele tem na mão dele, olhem bem de pertinho”. Maria, que não tinha sido ouvida anteriormente, diz com menos animação, “Pincel”, e a professora repete: “Pinceeeel, ele também era um pintor como ela...” (turnos de 245 a 265). O que acontece ali? Essa “não escuta” é recorrente e gera tensionamentos no cotidiano pedagógico, principalmente quando uma professora conduz uma turma de crianças curiosas, falantes, que opinam, ou seja, onde elas têm espaço para manifestarem-se.

O que vimos é que as crianças vão atribuindo novos sentidos às palavras e acionando, no caso de Maria, saberes de acordo com as relações que conseguem estabelecer. Esses recortes mostram que, além da repetição, havia espaço para uma reformulação dos enunciados com vistas à exploração de novos sentidos. Entendemos que a retomada da palavra, inspirada nos conceitos bakhtinianos e pensada na articulação com nosso objeto de pesquisa, compreende que há uma diferença quando o sujeito que inicia o enunciado deixa-o circular e toma-o de volta. Nesse percurso, ele ensaia reconstruções, seja para dizer melhor, seja para realizar novas elaborações.

Quando as crianças retomam a palavra da professora, há um processo de compreensão já que a retomam depois que ela circulou, refletindo e refratando vozes que a modificam desde a sua primeira emissão. Essa questão é adensada quando analisamos a experiência que as crianças vivenciam com o poema do nome, na cena 5.

A professora Mel propõe que a cada verso do poema “Nome da gente”, de Pedro Bandeira, que ela leia, as crianças repitam-no. Quando faz a leitura da primeira parte,

nenhum aluno repete, apenas olham para o papel, enquanto Matias acompanha com o dedo (turno 274). Em seguida, Caetano repete a metade de um verso (turno 276) e logo Sandro acompanha-o repetindo palavras e finais de palavras (turnos 278, 280). Algumas crianças acham graça disso e começam a imitá-los (turnos 282, 284, 289).

Ao final da leitura, a professora combina com as crianças que ela fará novamente a leitura de uma parte e eles a repetirão (turnos 292, 299, 314). As crianças repetem apenas uma parte novamente (turno 300) e Mel volta a insistir e explicar como deverá ser a atividade (turno 301), ou seja, que eles têm de repetir tudo o que ela disser. Mas as crianças, na maioria das vezes, fazem do seu modo, dizendo apenas uma palavra ou o final dela (turnos 313, 315, 317, 319, 321, 323, 325, 328, 330, 332, 334, 336, 338, 341, 334). Com ar de cumplicidade, como em um jogo, misturam falas, risadas, olhares e atenção à folha onde o poema está escrito.

É importante ressaltar que a professora Mel, na leitura do poema, desde o início, muda a entonação em algumas sílabas, falando mais alto ou alongando-as, marcando as palavras eE são justamente essas que são repetidas pelas crianças (turnos 274, 275, 277, 290, 310, 312, 327, 343, 348). A partir disso, elas seguem um mesmo padrão no modo de dizer as palavras e sílabas também para aquelas não marcadas.

No turno 337, a professora diz que só o Matias está falando tudo. Com isso, Matias anima-se, muda a postura e repete mais alto tudo o que a professora fala e o faz olhando para a adulta durante todo o tempo (turnos 339, 345, 347, 349). Em seguida, as crianças param de repetir à sua maneira e ouve-se somente a voz de Matias (turnos 345 a 350); elas percebem que ele é está “acertando”.

Mesmo que tenham se “calado” ao final do poema, estamos considerando esse momento como retomada da palavra na interação verbal de um modo diferente, já que a ação de linguagem de umas crianças sobre as demais cria uma produção coletiva. Podemos afirmar que, nessa cena, a professora coloca-se como interlocutora das crianças, acompanhando o seu jeito de recriar o modo de dizer o poema. Ela permite a entrada das crianças, oferece recursos para elas (no turno 274, a entonação produzida pela professora na leitura dos versos do poema afeta a percepção que as crianças fazem do texto), mas, no turno 292, estabelece uma regra que, diante da transgressão, volta a ser recuperada (turnos 229, 314, 337). Matias, respaldado pelo discurso de autoridade, justapõe aos enunciados transgressores o seu enunciado e vence-os (turnos 345, 349), silenciando os concorrentes

(turnos 345 a 350). Na experiência, no entanto, as demais crianças vivem um processo criativo.

Jobim e Souza (1994, p. 109) assinalam que quem compreende participa do diálogo e, segundo Bakhtin (2011), continua a criação de seu interlocutor, “multiplicando a riqueza do *já-dito*”. Na perspectiva histórico-cultural, em especial em Vigotski, podemos encontrar elementos que remetem a essa perspectiva, mencionado, assim, por Jobim e Souza:

A criação não existe apenas como origem dos acontecimentos históricos, mas também como processo em que o ser humano imagina, combina, modifica e cria algo, por insignificante que essa novidade pareça ao ser comparada com as criações dos grandes gênios. [...] O principal elemento da atividade criadora está nas relações sociais, pois são elas que vivificam e alimentam a constituição da arte. E alimentam a constituição da arte, da ciência e das técnicas (1994, p. 147).

Enquanto a professora lê o poema, ocorrem vários movimentos de criação nesse espaço social: a Isabela agita-se e ganha olhares de seus pares (turnos 280, 294, 299, 304); dois meninos recebem a folha na qual o poema está escrito e fazem tentativas de leitura, o que é percebido pelo olhar e pelo gesto dos dedos escorrendo sobre a folha (turnos 321, 330). Mas o principal deles está na produção coletiva que algumas crianças fazem ao repetir a última palavra do verso ou a última sílaba da última palavra do verso (278, 284, 286, 300, 311, 313, 315, 319, 321, 323, 325, 326, 328, 330, 332, 334, 336, 338, 340, 342, 344), pese as tentativas feitas pela professora de que as crianças repitam conforme determinara (turnos 292, 295, 299, 301, 314). Chama-nos a atenção, em relação a esse tipo de retomada atrelado à criação, o fato de que as crianças parecem entender o que é esperado delas, no entanto, com a pista dada pela leitura da professora, mudam o rumo da atividade motivados pela tessitura sonora que vão compondo com a entonação e com os sons das palavras. Iniciam um jogo com a linguagem, elaboram, no curso da interação verbal, outras e novas referências sobre como agir com a linguagem. Nesse processo de reconstrução, em que a criação ou a reelaboração está presente, entendemos que as crianças e a professora colocam-se em situações de aprendizagem da linguagem.

Nem sempre a proposta pedagógica compõe um cenário que possibilita que esse processo de criação ocorra, mas percebemos os esforços das professoras em manter uma proposta em que a palavra esteja presente, correndo nas discussões, reinventando-se com a presença das crianças e delas mesmas ou talvez sendo limitadas, pela pressa ou pelo modo mais diretivo de realizar a condução do processo e as intervenções pedagógicas.

Para além dessas reflexões, não podemos deixar de mencionar que percebemos nuances entre as formas de retomada da palavra que ocorrem nas diferentes turmas de creche (Maternal I e Maternal II) e de pré-escola (Pré I e Pré II). Mesmo com aspectos comuns entre elas, estamos lidando com diferentes momentos de desenvolvimento linguístico. As crianças menores estão aprendendo a falar (Cena 2 – turno 143), a articular a linguagem (Cena 1 – turnos 79, 87), experimentam novos sons da fala e precisam que os adultos que as acompanham reafirmem o que estão aprendendo. Estão concebendo, através de suas vivências, a ideia de palavra. Em especial as de dois a três anos, são submetidas a um universo de palavras novas, tendo que as compreender e ainda, com mais exigências, aprender a proferi-las e usá-las adequadamente.

Por sua vez, as crianças de quatro e cinco anos, em sua maioria, quando retomam a palavra, a elaboração transcende a ação de articular as palavras ou situar-se num contexto de fala. Mostram conhecimentos mais elaborados e aprendem a entender uma pergunta (Cena 3, turno 161) e a perguntar (Cena 4, turno 272), a discordar de questões colocadas (Cena 3, turnos 202, 224; Cena 4, turno 251) e a justificar o seu posicionamento (Cena 3 - turnos 203, 229; Cena 4, turno 254). Além disso, ajudam a conduzir a conversa, expõem os seus saberes, especialmente quando se valem de ações, por exemplo, tomando emprestado o lugar da professora (Cena 1, turno 90; Cena 5, turno 309), sustentam diálogo em que a palavra vai sendo reconduzida, recriada, colocada em ação (Cena 2, turnos 143, 147; Cena 3, turno 184).

Concebemos, por fim, que a retomada da palavra ocorre na interação verbal entre adultos e crianças em processo de desenvolvimento linguístico como um dispositivo que regula a ação de linguagem sobre a própria língua e que indicia o que apregoa Gombert (1992): o desenvolvimento da linguagem é acompanhado pelo desenvolvimento de uma linguagem sobre a linguagem.

Entendemos que a interação verbal, ao produzir a enunciação e a retomada da palavra nela, comporta ainda o formato de interação. Esse é um conceito formulado por Bruner (1997) para referir-se às rotinas familiares entre crianças e adultos que permitem incorporar novas estratégias linguísticas. Ao estudar a interação entre bebês e adultos, no início do uso da linguagem verbal, Bruner (1997, p. 52) designa como formatos “tipos de atividades nas quais os parceiros podem se predizer, atribuir intenções, e em geral, designar interpretações para suas ações e enunciados”.

Na cena 1, observamos um modo de conduzir o trabalho organizado, possivelmente, em função do número reduzido de crianças que vêm à escola em alguns dias ou da forma de

aproximação da adulta com os pequenos. As crianças com a professora estão sentadas ao redor de uma única mesa, quando começam a conversar sobre Van Gogh. Quando a professora Ayla fala, as crianças convergem os seus olhares para ela que, por sua vez, cuida para que todas possam escutá-la e não se dispersem (turnos 82, 93, 95), assim como motiva para que participem da interlocução (turno 69, 72, 74, 78, 80, 86, 89). Esse modo de conduzir a interação, que designamos por mesa-roda (Imagens 15 e 16), oportuniza aos atores compartilharem a sua linguagem e buscarem novas possibilidades de comunicarem-se e fazerem-se entender. A professora Ayla atua sempre da mesma forma, olhando para cada um em seus olhos e assegurando a escuta e o tempo de fala de cada um, com vistas a aproximar as crianças de variados objetivos.

Ao começarem a falar sobre Van Gogh, sabem que têm um espaço garantido para o seu dizer e que também é preciso escutar e ajudar o outro (turno 90), num movimento em que se sentem autorizados a opinar e a transversalizar com suas ideias o relato de seu colega.

Mas nem sempre unir as crianças em um determinado espaço com o propósito anteriormente mencionado é tarefa fácil para a professora. É preciso ter paciência, mostrar várias vezes como essa ação pedagógica ocorre, em especial, com as crianças menores. O Maternal I, no período da produção dos dados da pesquisa, já era capaz de sentar-se em roda para diferentes fins. Porém, algumas crianças ainda não conseguiam centrar-se no que ocorria naquele espaço. Na cena 2, percebemos que a professora concentra a sua conversa em uma das meninas, a Helena, e que outras crianças voltam-se para as duas (Imagem 17), já que essa turma tem uma prática de “aninhar-se”, ou seja, estar bem próxima, no chão, no colo ou na mesa. Mesmo assim, constatamos o desafio para a professora envolver na conversa que ocorria três meninos que não acompanhavam a atividade (turno 123). Eles caíam e rolavam no colchonete, um deles virava cambalhotas (faz parte da constituição da criança a experiência corporal, em especial, com um colchonete por perto!), balançavam a cabeça, imitavam-se.

Enquanto escuta Helena, a professora pede silêncio (turno 117), colocando a mão na boca. Em outro momento, coloca a mão no ouvido, olhando para os meninos (turno 120), mas não tira os olhos de Helena. Deixa que os meninos aos poucos envolvam-se, o que ocorre quando se interessam pela fala de Helena (turno 118). Para não perder o foco da interação entre ela e Helena e com as outras crianças, especialmente o Saimon, o Daniel, a Érica, o Mano e a Anita, a professora Thalma acompanha a fala da menina, fixando o olhar nela (turno 119, 130) e tendo paciência com o seu relato.

Esse formato de interação verbal acontece de modo recorrente entre a professora e as crianças ou entre ela e uma das crianças. Elas apreendem esse modo de agir com a linguagem, ou seja, falar e ser ouvido, dar sequência ao que alguém está dizendo, oferecer recursos para que o outro consiga expressar-se.

Cole e Cole (2001) apoiam-se em estudos de Bruner (1982) para afirmar que as primeiras estruturas sociais oferecidas pelos adultos para o desenvolvimento da linguagem da criança ocorrem no modo de *formatos*. Segundo os autores, trata-se de “atividades padronizadas, socialmente recorrentes, em que adultos e crianças atuam conjuntamente” (COLE; COLE, 2001, p. 334). Mendez e Lacasa (1995), no estudo sobre a aprendizagem e o ensino em situações cotidianas, afirmam que os formatos são formas diversas de interação com pautas previstas que, por meio de repetições, ajudam as crianças a encontrar determinados padrões nas experiências sociais e culturais. Essa formulação tem como reforço os estudos de Rogoff (2005, p. 70), segundo os quais as “crianças buscam regularidades no comportamento com base em categorias importantes de sua comunidade”.

A turma do Pré I, com crianças de maior idade, tem a roda de conversa como uma possibilidade rotineira de interação verbal, motivada por diferentes temas. A cena 3 mostra-nos um momento em que a professora objetiva promover um momento de socialização dos saberes das crianças sobre os dinossauros, para que possam estudá-los (Cena 3, turno 149).

As crianças estão dispostas em roda, sentadas em suas cadeiras, e a professora Mel está sentada no chão, com uma cartolina, aonde faz o registro das hipóteses das crianças. Muitas delas mostram interesse em falar, o que torna o momento inicial um pouco tumultuado (turnos 153, 159, 220). Essa situação mobiliza a professora a parar algumas vezes e dizer, novamente, como deve acontecer a conversa: não gritar, falar um de cada vez, levantar o dedo para falar, prestar atenção na pergunta (turnos 158, 160, 161, 170). Quando a turma está empolgada e muito envolvida com o tema, dizendo o que sabe, a professora tem a necessidade de repetir três vezes “Só um pouquinho” (turnos 205, 221, 222), entendendo que eles querem falar e ressaltando que terão oportunidade de expor as suas hipóteses.

Mesmo assim, percebemos que não é novidade para as crianças essa configuração: sabem que a roda é um lugar de fala e que é necessário respeitar a vez do outro. As ações dos sujeitos que participam da roda são previsíveis, pois aguardam ansiosamente a sua vez para dizer o que sabem para a professora e para os pares. E quando Alice diz que os dinossauros “botam ovo” (turno 167), Maurício e Pedro mostram-se incomodados, pois essa seria a sua fala (turnos 168, 169).

Notamos uma estrutura na atividade que é pensada pela professora e compreendida pelas crianças. Inicialmente, a professora deixa claro o regramento (turnos 149, 151, 160, 161) e com base nele faz perguntas direcionadas a cada criança, nomeando cada uma delas (turnos 161, 166, 170, 172, 174, 179, 183, 190, 219). As crianças respondem-lhe expondo as suas hipóteses (turnos 162, 167, 171, 175, 177, 180, 184, 191, 201, 210, 215), a professora confirma a resposta (turnos 154, 163, 176, 181, 185, 187, 200, 203, 211, 217, 228) e registra-a na cartolina (156, 163, 179, 200, 213, 217, 228).

Essa reconstrução denota que não é a roda, exatamente, que representa o formato, mas o tipo de atividade em que a professora pergunta, as crianças respondem, ela confirma com as crianças, registra-a e passa a palavra a outro colega. As crianças indicam saber como aquele momento “funciona”, visto que vivenciaram outras vezes esse modo de, na roda, usarem a linguagem.

Concebemos, portanto, o formato de interação como outro dispositivo acionado na interação verbal entre crianças e professoras, na maioria das vezes, organizado por essas últimas e vivenciado pela turma com certa periodicidade, em que estão em jogo ações com a linguagem compartilhadas com o outro.

Entendemos que, dessa forma, são dispostos às crianças momentos de aprendizagem em certa medida padronizados, tendo em vista determinados objetivos e com base em conhecimentos acerca do que é necessário às crianças aprender. Para Hilário, Paula e Bueno (2014, p. 36), que trabalharam a relação entre conceitos de Bakhtin (2011) e de Bruner (1984), nos estudos em Aquisição da Linguagem, os formatos de interação

são, inicialmente, determinados pelo adulto na interação com a criança. Essa interação rotinizada possibilita que os objetivos dos seus sujeitos (criança e adultos) sejam coordenados pela divisão de trabalho e pela divisão de iniciativa. Os formatos são incorporados como sub-rotinas, desenvolvidas em cenários tornando-se generalizáveis e bastante abstratos (2014, p. 36).

No entanto, consideramos que, do modo como organizam as falas, as professoras podem direcionar em demasia a participação das crianças. O que isso significa? A professora preocupa-se com que todos falem, mas se centra tanto no controle da roda que acaba por não “escutar” as preciosidades que as crianças produzem (turnos 163, 178, 186, 201, 202, 203, 208, 223 a 230).

Chamamos a atenção, portanto, para a rigidez que pode tomar conta do formato de interação. Isso acaba sendo denunciado pelas próprias crianças que, imersas na interação,

não concebem como satisfatório apenas responder à professora o que sabem. Falam para alguém e o que recebem desse alguém torna-se objeto de réplica. Na Cena 3, Henrique questiona a resposta à professora dada por Maurício (“Jogam fogo” – turno 201), pois entende que se trata de uma inverdade (“Eles NÃO JOGAM fogooo! É ao contrário!” – turno 202). Dirigindo-se à professora, olham e falam como se ela não pudesse registrar aquela resposta antes de discutir (turno 208). Primeiro, Maurício diz que os dinossauros jogam fogo e Henrique afirma que não (turnos 203 e 205). Nessa mesma cena, Maria afirma que os dinossauros comem carne de humano, diante do que Júlio intervém, pois, segundo ele, “não havia humano” nesse tempo.

Henrique e Júlio estão operando com a linguagem e por compreenderem são capazes de discordar. Para Jobim e Souza (1994, p. 102), “as contradições lógicas podem se contradizer, mas só as pessoas são capazes de discordar”. A língua realiza-se nos enunciados e, com eles, os sujeitos assumem uma posição, o que reforça o pressuposto bakhtiniano, segundo o qual, no processo de interação verbal, a dialogia tem o seu lugar não só nos atos de linguagem mas nos atos de pensamento.

Quando os meninos realizam essa ação, sinalizam que têm condições, de modo responsivo ativo, de continuar o diálogo. Mostram o que, segundo Goulart (2007), infere-se da concepção de linguagem bakhtiniana: que enunciar é argumentar. Para a autora (2007, p. 96), “a argumentatividade da linguagem seria inerente ao princípio dialógico, já que todo enunciado é produzido na direção do Outro, argumentando, o que significa ir além de compreender e responder enunciados”. Dar seguimento às réplicas dos meninos permitiria realizar o que prevê Bakhtin: “A concordância-discordância ativa (quando não resolvida dogmaticamente de antemão) estimula e torna profunda a compreensão, torna a palavra do outro mais elástica e mais pessoal, não admite dissolução mútua e mescla” (2011, p. 378). Entretanto, apesar de a professora não deixar “passar em branco”, não há tempo suficiente para colocar a palavra de Henrique e Júlio em debate, uma vez que o formato mantém-se rígido.

Com isso, o formato, um dispositivo potencializador da interação entre crianças e professoras, pode tornar-se um aliado nos modos de agir com e sobre a linguagem, mas, nesses momentos, restringindo a contraposição de palavras, a discordância, eleva a conversa sequencial, organizada na forma de perguntas e respostas à condição de prioridade, obstaculizando o diálogo.

O diálogo forma uma espécie de fio condutor de reflexão, no qual, em cada enunciado e em cada réplica, tona-se possível compreender o diálogo real e concreto entre os sujeitos que se comunicam. Diálogo e enunciado estão interligados, e as réplicas manifestam a posição do locutor, formando uma corrente viva de comunicação (CASTRO, 2011, p. 117).

Esse fio condutor permite que ocorra um movimento na palavra e que as réplicas tragam à discussão compreensões, posicionamentos, dúvidas. Ao mesmo tempo, esse modo de interagir verbalmente, com afirmações, questionamentos, argumentações, impele a pensar sobre os próprios conhecimentos, dentre eles, os conhecimentos sobre a própria linguagem.

Com a cena 5, arriscamo-nos a afirmar que há um prenúncio de outro tipo de formato, porém falta-lhe a frequência e a regularidade, tão presente no formato já apresentado. Da mesma forma que o anterior, ele também é deflagrado pela professora, porém, nesse caso, evidencia-se como um jogo. O formato do jogo pode ser concebido como se tivesse uma estrutura profunda em que se tem a oportunidade de distribuir a atenção sobre uma ordenada sequência de fatos (BRUNER, 1983, p. 46).

Em seus estudos com os bebês, Bruner estabelece uma relação dos jogos de linguagem com o formato. Refere-se ao formato como um apoio por meio do qual crianças e adultos cooperam. As mães criam uma estrutura previsível de ação que serve para construir uma realidade compartilhada (BRUNER, 1983). Segundo ele, os bebês dependem do uso e do intercâmbio da linguagem e os jogos oferecem, frequentemente, uma ocasião para o uso sistemático da linguagem entre criança e adulto. Permitem que se dê oportunidade aos bebês de ver que, com as palavras, se conseguem feitos (1983, p. 46). Como o jogo é a cultura da infância (1983, p. 119), com frequência os formatos têm uma estrutura alegre, como a dos jogos. Esses jogos são autônomos e proporcionam um tipo de evento para a comunicação inicial, como um rol no qual as palavras produzem, dirigem e completam a ação (1983, p. 119).

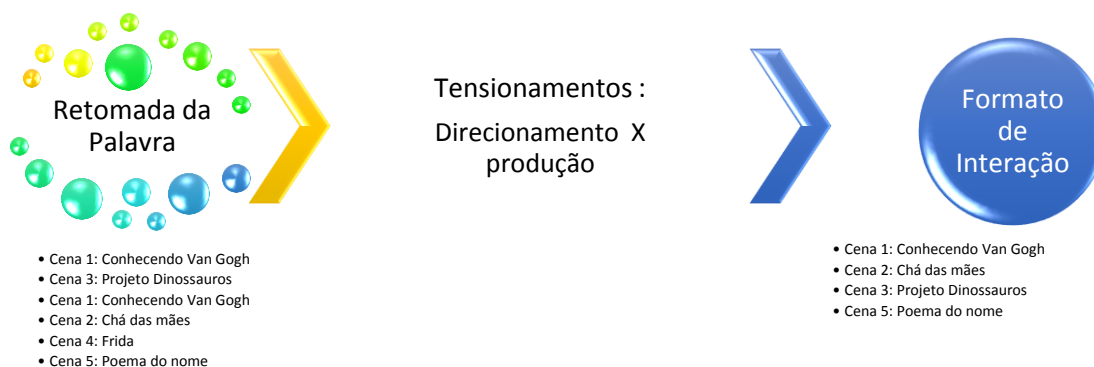
Quando propõe a leitura de um poema e a sua repetição, entendemos que as crianças produzem um jogo de linguagem, mas que nasce da ação da professora. Ao ler o poema “Nome da gente”, ela não percebe, mas está dando pistas pela entonação de um modo de dizer os versos (turnos 274, 275, 277, 279, 285, 290, 310, 312, 327, 328). E as crianças, espertas que são, utilizam esse indicativo da adulta, que é referência para eles, para brincarem com as palavras. Como não era essa a atividade, ela mantém-se firme na orientação dada inicialmente, mas permite que, por um tempo, as crianças façam diferente e, em uma alternância de tipos de enunciados, joguem com a sonoridade das palavras e de

suas sílabas. Na aprendizagem da linguagem, os jogos tornam-se importantes estratégias, pois a natureza da criança requer situações que remetam ao brincar, jogar, imaginar. E mesmo naquelas situações em que não há a condução do adulto ou do próprio jogo, por culturalmente já fazer parte daquele contexto ou universo infantil, há algo construído pelas crianças.

A imagem 20 representa o caminho da descrição e análise dos dados que buscamos percorrer no presente episódio. Observamos que há uma preocupação com a palavra orientada e produzida com o outro. Para a análise das situações em que a retomada da palavra constitui-se em um dispositivo, um modo de agir com a linguagem, expomos as situações das mais simples às mais complexas. Inicialmente, mostramos que nem toda a repetição de uma palavra significa a retomada da palavra, como em aprender a pronunciar Van Gogh (cena 1), ou repetir as palavras que representam os conhecimentos das crianças sobre os dinossauros com o objetivo de registrá-los (Cena 2). Há situações, no entanto, que já se aproximam do que estamos considerando como retomada da palavra, quando, na cena 1, as crianças não somente repetem os nomes para pronunciar, mas na repetição introduzem reelaborações. Em seguida, apresentamos ações em que a professora articula as respostas das crianças a novas perguntas (Chá das Mães - cena 2). Como referência, ela ensina a reformular e a construir novos enunciados. Na cena 5, a retomada da palavra aparece em sua plena formulação, pois há reconstruções em que as crianças conseguem atribuir novos sentidos ao que fora dito. De um modo diferente de repetir e reelaborar, com um jogo de linguagem com o poema “O nome da gente” (cena 5), há uma ação de uma criança sobre as demais e há pistas da professora, o que lhes possibilita a criação, em meio a uma atividade que parece corriqueira de interação verbal, de outros modos de retomada da palavra.

Ao mesmo tempo, outro dispositivo faz-se presente: o formato de interação. Como potencializador da interação entre crianças e professora, nessa análise, inicialmente, expomos situações em que a mesa-rodinha (cena 1) constitui-se e é vista pelas crianças como lugar em que se permite o dizer. A roda de conversa traz elementos mais complexos e demanda diferentes saberes e ações, como o Chá das mães (cena 2) e a socialização de saberes sobre os dinossauros (cena 3). É necessário, portanto, lembrar, falar, escutar, discutir, concordar, discordar, compreender e argumentar, ações que também são ensinadas pela professora nessa dinâmica. Dessa forma, são os tipos de atividade e os modos de interação que ocorrem nas rodas e na cena do poema (cena 5), como um jogo de linguagem, que delineiam formatos de interação promissores do desenvolvimento da fala nas crianças.

Imagem 20 - Análise Episódio 2



Fonte: Elaboração da pesquisadora

Tivemos a intenção, com as análises do Episódio 2, de reconhecer nas situações de interação os dispositivos acionados por professoras e crianças para agir com e sobre a linguagem. Compreendemos que, no cotidiano da educação infantil, crianças e professoras podem, de modo regular, criar situações que suscitam novas estratégias linguísticas, de atividades intencionais, antecipadas tanto pelas crianças quanto pelos adultos. Se há pautas previstas, como nos *formatos de interação*, as crianças aprendem a buscar regularidades e são capazes, em momentos seguintes, orientados pela professora, de produzir conhecimentos com o apoio dessa estratégia *sobre e com* a linguagem. Já a *retomada da palavra*, para além de afirmar a fala da criança e o seu lugar na interação, trabalha para ampliar os enunciados produzidos por ela (e, portanto, de seu domínio), o seu significado e a sua estrutura, projetando a criança para níveis mais complexos de atividade com a língua.

Ao assumirmos como recurso de análise os conceitos de retomada da palavra e de formato de interação, queremos designar, portanto, esses dispositivos que se constituem na interação verbal ou que estão potencialmente presentes na relação entre professoras e crianças em situações naturais. Apresentamos, ainda, algumas tensões pertinentes ao uso desses dispositivos, relativas, principalmente, ao modo de fazer repercutir as palavras das crianças. Com o próximo episódio, pretendemos avançar na caracterização desses dispositivos e agregar um novo elemento a esse conjunto.

4.3 Episódio 3: A palavra que se constitui na e constitui a interação entre crianças e professoras

Neste episódio, apresentaremos cinco cenas nas quais crianças expressam-se mostrando que incorporaram a fala e os modos de vivenciar a linguagem da professora, tentam garantir um espaço de interlocução entre pares, compartilham a palavra com os outros. Por meio das categorias de retomada da palavra e formatos de interação, postas em operação nos episódios anteriores, e de participação guiada (ROGOFF, 1998), trataremos de expor compreensões acerca dos significados das atividades de linguagem produzidas no âmbito das interações entre professoras e crianças nas turmas de educação infantil e de reconhecer os dispositivos mediante os quais esses sujeitos agem sobre/com os outros pela/com/sobre a linguagem.

Cena 1: **Deixa a Rafaela falar (Pré I - F9 – 01.06.2015 - 25:25)**

Situação: Na atividade da roda de conversas, tendo por tema “o final de semana”, as crianças fazem relatos. Nesse momento, a professora Mel olha nos olhos de cada um, valoriza a fala infantil e potencializa-a através de questionamentos. As crianças disputam espaço de falas na roda e, ao mesmo tempo, pedem respeito. Enquanto Rafaela faz o seu relato, Matias interrompe-a, contando sobre o filme de terror a que havia assistido. Com a intervenção de uma colega e da professora, a menina consegue recuperar o seu espaço.

Imagem 21 - Deixa a Rafaela falar!



Fonte: Acervo da pesquisadora

O dia amanhece frio e sete crianças estão presentes em aula. Já não me olham mais como uma estranha, sinto-me integrada na turma, conversam, pedem colo, se aconchegam. As atividades iniciais, de escolha do ajudante, do calendário novo de julho acontecem com a ajuda do menino Matias. Ele se apodera do papel de líder e mostra essa posição através da fala. A professora faz acordo com as crianças para escutarem os colegas na roda das novidades, atividade realizada em seguida. Ela faz perguntas, ajuda no relato para que tenha sequência e para que todos consigam entender. As crianças opinam nas falas dos outros e a adulta conduz fazendo intervenções para o diálogo discorrer, considerando que Matias não consegue aguardar sua vez. Ela tem paciência, mas também é firme. A menina Isabela fala muitas vezes para deixar Rafaela falar, assumindo a postura da professora, cumprindo e cobrando o combinado. Quando chega a vez de Matias falar, ele exige escuta e Isabela continua “controlando” as oportunidades de fala. (DIÁRIO DE CAMPO, PRÉ I, 01.06.2015).

(351) Rafaela: *E daí a minha mãe...*

(352) **Matias:** *É e matar pessoas e não sei o que...*

(353) Professora: *Deus o livree.*

(355) Rafaela: *Daí os meus co / meus colegas...*

(356) **Matias:** *A Isabela...*

(357) **Professora:** *Ó a Rafaela tá terminando de falar agora tá Matias (Isabela interrompe).*

(358) **Isabela:** *Deixa a Rafaela terminar de falaaar.*

(359) Rafaela: *A Larissa foi ali em casa brincar comigo (fala um pouco tímida).*

(360) **Professora:** *Quem é a Larissa?*

(361) Rafaela: *Que posa com o pai dela.*

(362) **Matias:** *Aque/ aquela irmã dela.*

(363) **Professora:** *E ela é grande ou pequena?*

(364) Rafaela: *Grande.*

(365) **Matias:** *Aque / aque / aquela irmã dela, que eu vi ela e a mãe dela aqui (falando rápido e ofegante).*

(366) **Isabela:** *Ah, DEIXA a Rafaela falar [gestos com as mãos].*

(367) **Matias:** *Ééé, aquela que eu vi ontem.*

(368) **Professora:** *Ó, o que que a Isabela falou?*

(369) **Rafaela, Isabela e Matias:** *Deixa a Rafaela falar!*

(370) **Professora:** *Ela quer ouvir a Rafaela, eu também quero ouvir a Rafaela agora. E aí Rafaela?*

(371) Rafaela: *E aí que eu saí com meu pai no shopping. [Matias mexe-se muito na cadeira].*

(372) **Professora:** *Ah foi passeaaar.*

(373) Rafaela: *Fui olhar brinquedo no shopping. Tinha aquela coisa de daí, aquela coisa que quando que a gente passa na boca dela, ela solta ááágua na gente.*

(374) **Professora:** *Ahhh que legaaaal.*

(375) Rafaela: *E tem aquele escorregador, de água de piscina (falando bem mais empolgada).*

(376) **Matias:** *O po, tu sabia que eu já fui nisso? Eu já fui nisso lá em Porto Alegre. [Inquieto, mexe na perna da colega ao seu lado].*

(377) Rafaela: *O meu pai entrou junto comigo.*

(378) **Matias:** *Ei já fui lá em Porto Alegre.*

(379) **Isabela:** *Deixa, deixa a Rafaela falar.*

(380) **Professora:** *Vamos ouvir a Rafaela agora (Matias e Rafaela falam juntos).*

(381) **Isabela:** *Deixa a Rafaela falar, deixa a Rafaela falaaar.*

(382) **Professora:** *Só um poquinho... Rafaela. Matias...*

(384) **Matias:** *Vaiiii...*

(385) **Isabela:** *Deixa a Rafaela falar.*

(386) **Matias:** *Quer falar?*

(387) **Isabela:** *Deixa a Rafaela falaaar.*

(388) Rafaela: *E daí o meu entrô naquela piscina grande, que é grande é que é funda. [...] (silêncio) [Matias olha com expressão de indignação para Isabela]. E daí eu pensei que tinha jacaré. Mas é brinquedo, e tinha (inaudível). E daí a Larissa posa junto comigo e co pai. (pausa) e o Adriano. E o Adriano saiu junto co pai.*

(389) **Professora:** *O Adriano é pai da Larissa? [Rafaela acena com a cabeça positivamente. Todas as crianças escutam atentamente [Matias faz pequenos gestos, quer muito falar].*

(390) **Professora:** *É isso? [Rafaela acena com a cabeça positivamente].*

(391) **Isabela:** *E agora o Matias!*

(392) **Professora [com empolgação, bate uma palma]:** *Agoora o Matiiias! E agora Matias, conte! Toodo o teu final de semana para nós.*

(393) **Matias:(inaudível)**, *quando rasguei a ota, a ota ta la em casa, ta resgada (refere-se a uma pulseira que está na mão).*

(394) Sandro: *Eu tinha uma.... mas eu quebrei.*

(395) Matias: *Quando, quando...*

(396) **Isabela: Deixa o Matias falar** (já atrapalhando a fala de Matias).

(397) **Matias [olhando com muita firmeza e indignação, com a sobrancelha levantada, ora para direita, ora para a esquerda]:** *Eu vou parar de falar Isabela, eu para de falar Rafaela. Vocês duas... vou parar de falar.*

(398) Sandro: *Eu to escutando...*

(399) **Professora: Pode continuar Matias, a prô está ouvindo, os colegas também.**

(...)

(400) Professora: *E aí Matias, você posou na Andressa?*

(401) **Isabela: Deixa o Matias falar.**

(402) **Professora: E depois?**

(403) **Matias: Daí depois eu fui, daí depois eu ajudei a Andressa tirar a mesa prá fora, daí, fomo lá fora e botemo uma luz, subimo na casa e peguemo (risos). Peguemo com uns prego assim, pim pim pim.** [fala de modo calmo, está centrado e olha para Rafaela].

(Conversas e risadas).

(404) Rafaela ri e fala algo (inaudível)

(405) **Matias: DEIXA EU FALAR!**

(406) **Professora: Ela tá conversando com você.**

(407) **Matias: Quando for a tua vez eu também vou fazer isso.**

(408) **Professora: Não, Matias! A gente pode conversar com vocês, o que não pode é se distrair da tuua conversa.**

Cena 2: **Emprestar a voz II (MI – F6 – 26.05.2015 –16:58)**

Situação: No dia 25.05.2015, a professora chega à escola afônica e, na hora da leitura, pede que alguém lhe “empreste a voz” para contar uma história, enquanto as crianças de dois a três anos de idade estão sentadas no chão em um colchonete, aguardando o início da atividade. Diz que precisa de um “ajudante da voz”, pois está com dor de garganta. Nesse dia, Helena protagoniza a cena contando a história para seus pares. A palavra é dita com recursos que a criança tem, mas apoiada pela professora, que enriquece a fala da menina e amplia o seu dizer através de perguntas e retomadas.

No dia seguinte, dia 26.06.2015, outra menina, a Anita, pede para contar a história, após a professora propor a mesma a atividade do dia anterior, cena que será apresentada a seguir. 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 é uma das crianças da turma que ainda não consegue articular bem as palavras; comunica-se, fala muito, mas muitas de suas expressões verbais são incompreensíveis.

Imagem 22 - Emprestar a voz II



Fonte: Acervo da pesquisadora

A professora cita o nome dos colegas que haviam contado histórias no dia anterior. Anita reclama 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. Enquanto Anita conta a história, seus colegas ficam atentos e alguns deles interagem 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, falam juntos os nomes dos personagens da história. A cada página, Anita conta o que podia ler das imagens. A professora faz algumas intervenções e auxilia na troca de página, enquanto também nomeia algumas imagens, como bruxa, aranha, gato, papagaio e pirata (DIÁRIO DE CAMPO, MI - 26.05.2015).

(409) Professora: Lembra que ontem a prô precisou da ajuda de vocês para contar a história? Que história é essa?

(410) Anita: A buxa [sentada no colo de sua professora com expressão de espanto, vai pegando o livro].

(411) Outras crianças: o gato, olha o gato...

(412) Professora: Então, você tenta contar, senta lá na cadeirinha e conta para os colegas a história.

(Roberto quer se manifestar)

(413) Professora: Roberto, primeiro a coleguinha, ontem você contou. Hoje, você vai ouvir, tá?

(414) [Anita mostra a capa do livro, apontando com os dedinhos].

(415) Professora: Iiiiisso, ó, ela já tá mostrando a capa [Anita fazendo gestos e mostrando a capa].

(416) Professora: Ó ela tá contando...[Professora apontando com o dedo e Renan quer pegar o livro, mas Anita não deixa].

(417) Professora: Renan, Renan, espera ela contar, seentaaa. Se dirigindo a ela: *Pode abrir / isso / vira a página...* (Roberto começa a falar).

(418) Anita: Livo esse [apontando para a capa com os dedinhos].

(419) Professora: Pode abriir, iiiiisso / vira a página, isso. Que que tem ali?

(420) Anita: (Inaudível).

(421) Professora: A menina? [Anita gesticula bastante, mas sua fala ficou incompreensível] - (Só compreende-se fugiu).

(422) Professora: Viu, o quê? Fugiu?

(423) Anita: Ahã, esse ati fu-giu...[passando a mão, chamando atenção à imagem].

(424) Professora: Fugiu.

(425) Renan: Cadá, cada [mostrando algo, apontando – a professora faz sinal para professora auxiliar expressando que Renan está conseguindo dizer uma palavra, pois até o momento só conseguia se manifestar por gestos].

(426) Anita: Esse livo aqui é... (diz muitas palavras, mas de modo incompreensível).

(427) 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 aabre, leia essa parte do seu jeeiiiito...* (tom de fala calmo, esperando o tempo da criança).

- (428) Anita: *Esse livro aqui é (inaudível)*
- (429) Professora: *Isso, leu, agora, mostra pros coleguinhas que em / iiiisso. Todo mundo viu a cena?*
(Anita vira o livro, olha a página...)
- (430) Professora: *Proonto, agora mostra pros coleguinhas verem.*
- (431) Professora: *Iiissoo, todo mundo viu a cena? O que tem ali?*
- (432) (Anita se empolga e “chama” os outros para olhar, já que 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).
- (433) 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)
- (434) Professora: *O que tem no ... ali, atrás no cabelo da Bruxa? A dona... mostra de novo, ó o que que é isso aqui?*
- (435) Anita: *Isso é a buxa...*
- (436) Professora: *É bruuuxaa?* [fazendo sinal de espanto]. *E aqui do lado, o que que tem aqui?*
- (437) Saimon: *Baiata!*
- (438) Professora: *Barata, será que é barata? Olhem bem.*
- (439) Mano: *Alanha!*
- (440) Saimon: *Baiata!*
- (441) Professora: *Ahhhh. O Saimon conhece como barata.*
- (442) As crianças se empolgam: *Uiaaa! Aiiii...*
- (443) Professora: *Agora passa a página, já leuuu, já mostrou, agora passa a página.* Tá? [Anita passa a página]. *Eu ajudo passar* [enquanto isso mais uma criança se aninha ao colo da professora].
- (444) Professora: *O que tem ali agora? Leia para os coleguinhas agora o que tu tá vendoooo.* Olhem (se dirigindo as outras crianças).
- (445) Renan: *O gááá...[apontando para o gato com o dedo].*
- (446) Professora: *Agora, ela virou a página e tá mostrando pra vocês ali.*
- (447) Anita: *Quem esse? Queee tá ali?* [mostrando o livro do mesmo modo que faz a professora, pois faz isso dirigindo-se aos colegas].
- (448) Professora: *O que que é esse?*
- (449) Anita: *O gatooo.*
- (450) Várias crianças respondem ao mesmo tempo com falas simultâneas: gato, iaiá, conta... Parecem querer conversar entre eles a partir das imagens que o livro oferece.
- (451) Professora: *Ahhnnn [fazendo expressão facial de medo].* E esse gato tá querido ou tá brabo?
- (452) Falas simultâneas... tá babo, etc.
- (453) Anita: *..... com a mamãe....*
- (454) Professora: *Quê? Repete faz favor pra pô entender.*
- (455) Anita: (incompreensível)
- (456) Professora: *Que que tem aí?*
- (457) Anita: *Dete...*
- (458) Professora: *Tem deeeente, gente, o gato!*
[...]
- (459) 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)
- (460) Anita fala muito, bem empolgada, mas quase tudo incompreensível.
- (461) Professora: *O quê? Bom diaaa? Eu entendi bom dia?*
- (462) Anita mostrando: *Esse paiaio...*
- (464) Professora: *O papagaio?*
- (465) Anita: incompreensível.
- (466) Professora: *Voou o papagaio?*
- (467) Anita: *Ele vua...*
- (468) Professora: *O papagaio vooa. Olha sóóó, gente.*
- (469) Professora: *Agora, mostra pros coleguinhas que tem gente que não tá vendo.*
- (470) Anita continua contando. Renan está disperso. João aponta para o pirata.
- (471) Mano: *Eu tô vendo.*
- (472) Professora: *O piraata.* (mostrando a imagem com o dedo).
- (473) Renan mostra os dentes do pirata [com gestos].
- (474) Professora: *O dente do pirata. Acho que esse pirata não escovava os dentes.*
- (475) Anita: *Tetete, fim.*
- (476) Professora: *E fim?*
- (477) Anita: *Fim.*

(478) 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 3: **Fazer o pão (MI – F4 – 22.05.2015 –24:09)**

Na tarde do dia 22/5/15, depois da rotina de sono e de lanche, as crianças são convidadas a sentar no colchonete para ouvir uma história: A Galinha Ruiva. Elas escutam atentas, participando, com algumas falas, mas, em especial, imitando com sons e gestos o que a história proporciona. Logo, a professora Thalma explica que, como a Galinha Ruiva, eles também farão um pão. Em seguida, senta à mesa-roda e lê a receita para as crianças. Durante a feitura do pão, ajudam a colocar ingredientes e, pacientemente, experimentam, apalpam, cheiram. A professora vai narrando tanto a quantidade e o nome de cada ingrediente como o modo de fazer o pão, que é amassado, assado e depois experimentado por todos. Este tipo de atividade ocorre, de modo recorrente, em todas as sextas-feiras no Maternal I: a professora propõe uma receita, que parte de uma história ou tema, e segue uma estrutura didática composta de leitura da receita, feitura do alimento, a sua degustação, atividades regadas de muito diálogo e interação.

Ao sentarem-se à mesa, todos escutam a professora ler a receita do pão. Depois vai colocando os ingredientes em uma bacia, nomeando de um a um. As crianças repetem as palavras ditas. Com paciência, cada ingrediente é experimentado, cheirado, observado, com o tempo necessário para vivenciar, criar, pensar e construir suas próprias ideias. A cada palavra parece que as crianças constroem uma relação de atenção compartilhada com a professora, que vai dando a direção dos acontecimentos. Mostram atenção a toda a vez que a professora fala (DIÁRIO DE CAMPO, MI, 22/05/2015).

Imagem 23 - Fazer o pão



Fonte: Acervo da pesquisadora

(479) Crianças e professora colocando os ingredientes na bacia de fazer o pão, sentados à mesa.

(480) Professora: Acho que foram as três xícaras (de farinha). Agora o que que vai?

(481) Rodrigo: *Esse* [apontando para a receita].

(482) Professora: Uuu ooovo.

(483) Várias crianças: O ooovoo.

(484) Mano: O OVO!

(485) Professora: O ooovo. Vamos cuidar pra não quebrar tá? [abrindo o pote com ovos].

(486) Rodrigo: Eu também...

(487) Saimon: Eu também...

(...)

(488) Professora: *Lembra do ovo que a gente quebrou ali? Todo mundo olha o ovo, mas quem vai quebrar o ovo hoje pode se a prô?* (Crianças afirmam com a cabeça) *A prô quebra...* [quebrando o ovo e passando a tigela com ele]. ***Olha o ovo tem ...a clara e a gema né...***

(489) Juliana: *Dexa vê!* [As crianças se juntam perto da professora]

(490) Professora: Olha então... a clara e a gema. A clara é a transparente e a gema é amarela [Saimon olha bem dentro da tigela].

(491) Mano: *U OVO!*

(492) Professora: *Tá o que que vai agora? Que que vai depois do ovo, olha aí na receita Saimon* [crianças olham curiosas para a receita que está em cima da mesa, digitada com letras maiúsculas, tamanho grande].

(493) Professora: *Duas colheres de açúuucar.*

(494) Mano: *Açúcar* [outra criança alcança o açúcar para a professora].

(495) Professora: *Esse aí é o açúcar mesmo, olha só, pegou certinho* [abre o pote], *vamos colocar um pouquinho na mãozinha aqui* [coloca um pouco de açúcar na mão de cada criança].

(...)

(496) Crianças experimentam, lambem a mão, falam sobre o açúcar enquanto a professora coloca nas suas mãos.

(497) Emília: *Sal*

(498) Professora: *Não é sal... a....çúcar.*

(499) Helena: *Ai dá mais...*

(500) Professora: *São duas colheres de sopa, como essa colher é pequena...*

(501) Saimon: *Cinco coleles de sopa* [olhando para a receita que está na sua frente e colocando o dedinho como se estivesse lendo – Rodrigo e Lucio acompanham os gestos].

(502) Professora: *...são quatro colheres* [rindo]. *Umaa...* [Saimon quer colocar o açúcar e a professora entrega-lhe a colher], *duas, trêsês* [Rodrigo fala sobre o ovo], *quatro!*

(...)

(503) Com a massa pronta, as crianças amassam o pão, cada um com um pedaço de massa [e também comem alguns pedaços], acompanhados pela professora também amassando e conversando.

(504) Keila: *Pôooo, quero mais poco de...* (incompreensível).

(505) Professora: O que que você quer amor?

(506) Keila: *Farinha...*

(507) Professora: *Farinha de quê que é essa aqui? Farinha DE tri...trigoo do livrooo, da Galinha Ruiva. Vocês viram que a Galinha Ruiva faz pão, no livro?*

(508) Três crianças: *Siiimm.*

(509) Helena: *Gosta da minha galinha assada ó...*

(510) Professora: *Cada um enrola do seu jeito.*

(511) Helena: *Eu vou fazê uma galinha assada.*

(512) Professora: *Quem é que gosta de galinha assada aí?*

(513) Os quatro meninos que estão em frente à professora dizem: *Euuu!* (Aos poucos, a massa do pão vai tomando forma de galinha).

(...)

(514) Professora: O que que tu fez aí? [Olhando para Saimon].

(515) Saimon: Um pão... a minha mãe faze pô.

(516) Professora: Ouviram o que que o Mano falou?

(517) Saimon: Pão

(518) Professora: *Pãooo, tinha pão na história, é que a gente tinha dúvida se era pão ou se era bolo.*

Cena 4: Quero mais café (MI - F7 - 29.05.2015 - 00:30)

Situação: Na turma do Maternal, Helena faz a ponte entre seu colega, Diego, e a professora, para que ele seja entendido. Isso ocorre na mesa-roda, que é palco de muitas conversas, enquanto estão tomando o seu lanche durante as tardes. Diego, que não consegue pronunciar a frase “Quero mais café”, solicita ajuda para a colega, através de gestos, para pedir mais para a professora. A menina diz para a professora o que ele quer e a adulta, por sua vez, vai conversando com Helena e transferindo a responsabilidade de falar ao menino, que precisa aprender a expressar-se, agora com ajuda e depois por si mesmo. Ao mesmo tempo em que motiva Helena a fazer a mediação, a professora ajuda na intervenção de Helena junto a Diego.

Imagem 24 - Quero mais café



Fonte: Acervo da pesquisadora

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, organiza outro tipo de intervenção para que tenham maiores possibilidades de ampliar seu dizer. (DIÁRIO DE CAMPO, MI, 29.05.2015).

(519) Diego: [Dá o copo para a colega Helena e diz]: *Nais, nais.*

(520) Helena: *Ô prô,*

(521) Professora: *Oi amor.*

(522) Helena: *Ele qué mais.*

(523) Professora: *Ele quem? Quem é ele?*

(524) Helena: *Ele, o Diego*

(525) Professora: *Diga o nome do colega. Ele quem?*

(526) Helena: *O Diego qué mais.*

(527) 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 prô.”*

(528) Inicialmente, Helena não se manifesta. Logo, no canto da mesa, a professora, Helena e Diego conversam.

(529) Helena “ensina” Diego a dizer (inaudível).

(530) **Diego:** *Ô pô! Falá.*

(531) **Professora:** *Oi Diego, o que que você quer?*

(532) **Diego:** *Que mais (incompreensível)*

(533) **Professora:** *Quer mais o quê?*

(534) **Diego:** *Nais. Qué nais.*

(535) (Helena está bem junto a ele, falando da mesma forma da professora).

(536) **Professora:** *O que que tem aqui dentro?*

(537) **Diego:** *Gai nais.*

(338) **Professora:** *O quêêê?*

(540) **Helena:** *Ele qué mais, ele qué mais cafééé.*

Ao exigir espaço de fala, ao contar uma história, compartilhar a feitura do pão e ao pedir café, a palavra busca outras palavras e, na voz dos interlocutores, constitui momentos de práticas discursivas e dialógicas. Para Bakhtin (2011, p.348), “a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos”.

Essa é a concepção que se manifesta em um ambiente respeitoso das crianças que, pela vivacidade que demonstram, tomam a linguagem como objeto de aprendizagem e como constitutiva de sua formação. Reparamos isso em situações como as apresentadas na cena 1, quando Matias, de modo intenso, quer participar da conversa, mesmo que tenha de esperar a sua vez (turnos 362, 365, 367, 376, 378). Expressa-se com o olhar, com as mãos e a firmeza da voz do menino que reivindica ser ouvido (turno 397). Também na cena dois é possível notar crianças participando, com iniciativa, como no caso de Anita (turno 410) que, ao contar a história para o grupo, também suscita nele o uso de práticas discursivas que envolvem a linguagem verbal e não verbal (turnos 411, 432, 447, 452, 450). A professora, por sua vez, vai apoiando as ações da menina, aguçando a curiosidade, agregando e provocando o grupo a participar da história e a viver a linguagem (turnos 431, 433, 434, 436, 451, 469).

Fazer o pão, uma prática cultural que atravessa gerações, também retrata um momento de aprendizagem da linguagem, pois instaura a interação verbal. Na cena três, crianças e professora, manuseando o gênero receita, realizam uma produção verbal a serviço da feitura de um alimento. A professora, com paciência, questiona, orienta, conduz o processo, colocando os ingredientes e solicitando a participação das crianças (turnos 480, 492, 493, 495, 500, 502, 507). As crianças retomam o que a professora diz (turnos 483, 484, 494), mostram curiosidade (turno 489), experimentam os ingredientes, nomeando-os (turnos 496, 497, 506), fazem leitura da receita (turno 501), criam personagens com a massa do pão, falando sobre eles (turnos 511,515).

Na Cena quatro, destacamos a ação dos três sujeitos que, na interação, tentam encontrar uma solução para o desafio de pedir café, de modo coletivo: a professora, Diego e Helena. Diego dirige-se a Helena, que está ao seu lado na mesa e solicita ajuda sem pronunciar as palavras de modo convencional (turno 519). Ela compreende o que o amigo quer e, imediatamente, aciona a professora para pegar mais café (turnos 520, 522). A professora, ao invés de colocar café no copo de Diego, realiza uma intervenção, ajudando tanto Helena como Diego a expressarem-se melhor (turnos 523, 525, 527, 531, 533, 536, 538). Helena, prontamente, ensina Diego a pedir café (turno 529). O menino dá um retorno rápido, manifestando-se agora para a professora, fazendo o que antes não se arriscara a fazer, que era solicitar algo para a adulta. Agora, do seu jeito, tenta falar de modo mais compreensível (turnos 530, 532, 534, 537).

Percebemos, com as cenas desse episódio, que as crianças não pedem licença para expressarem-se. Se a proposta que lhes é oferecida mobiliza as suas vontades e os seus saberes mais cotidianos, há um movimento pedagógico e psicológico que as conduz a aprendizagens mais complexas. Brito (2004), ao trabalhar sobre o movimento discursivo nas rodinhas, menciona as ações mobilizadoras nos processos pedagógicos e entende que “a professora atua como mobilizadora, ela instiga as crianças a fim de que exponham o que conhecem sobre um determinado tema. A busca do conhecimento é um dos objetivos principais dos espaços de educação, para nós, mais especificamente na educação infantil” (BRITO, 2004, P. 39).

Por essa condição é que reafirmamos a importância do lugar pedagógico, conduzido e pensado, no caso de nossa pesquisa, por professoras adultas que planejam, conduzem, mas que também garantem em sua proposta um espaço para que as palavras das crianças estejam instituídas nele, na perspectiva enunciativa.

Na primeira cena, quando Isabela e Matias insistem em pedir atenção e “vez” para a fala de sua colega Rafaela (turnos 358, 366, 369, 379, 381, 387), eles mostram essa vida em movimento, por um olhar firme, por gestos, por caretas, pelo corpo expressando-se. Matias aponta com as mãos e olha, durante três a quatro segundos, para uma colega que o interrompe (turno 307). Isabela, quando percebe que a fala de Rafaela também é interrompida, fica em pé, colocando o corpo para frente e levantando o tom de voz para evidenciar que é a vez dela falar, fazendo gestos de silêncio com os dedos (turno 366). Isabela e Matias parecem não somente ter incorporado a forma como a professora conduz a conversa, mas também

parecem entender que esse momento na roda de conversa é muito importante tanto para a criança que está com a palavra como para os seus colegas.

É relevante afirmar, no entanto, que, tendo menos experiência com a linguagem, precisam da intervenção da professora para que possam entender o que significa “deixar a colega falar” ou simplesmente para regradar um comportamento na roda, como fazer silêncio enquanto o outro fala. A professora precisa explicar que há diferença entre o direito à fala e a possibilidade de diálogo durante o relato de alguém, quando diz, no turno 48, “A gente pode conversar com vocês, o que não pode é se distrair da tuua conversa”. Ela é quem faz esse esclarecimento entre dispersão e conversa. Salienta essa diferença e, assim, as crianças podem perceber que, naquele espaço, a interrupção atrapalha, mas é possível conversar e interagir.

Questionamo-nos ainda a respeito da postura da Isabela pela ação de repetir muitas vezes a mesma fala: “Deixa a Rafaela falar!”(turnos 358, 366, 379, 385, 387). O que isso quer dizer? Essa repetição de Isabela pode significar uma reivindicação pelo respeito ao espaço do outro ou um desejo de ocupar o lugar de sua professora. No turno 391, ela ainda diz: “Agora é o Matias!”, ajudando a sua professora a “coordenar” aquela roda de conversas. É uma situação em que a menina toma a voz da autoridade da própria professora, focada que está em garantir a fala de sua colega e a de Matias, além de, assim, também garantir o seu dizer naquela roda.

No caso do Matias, ele mostra uma inquietude nos contextos de fala, com dificuldades de ouvir o outro. Isso observa-se pelos diferentes momentos em que interrompe a fala de suas colegas, querendo participar do relato delas. Quando Rafaela refere-se a “Larissa” (turnos 359, 361), ele quer ajudar a esclarecer quem é a Larissa: “Aque/aquela irmã dela...” (turnos 362 e 365). A sua pressa de falar e o modo como pronuncia as palavras, incompletas muitas vezes, revela impaciência. Na mesma cena, quando Rafaela conta sobre o escorregador do *shopping*, ao qual foi com o seu pai (turnos 371, 373, 375), Matias interrompe novamente a colega por duas vezes (turnos 376, 378), a fim de relatar outro fato de sua vida, lembrado enquanto Rafaela falava. Todas as vezes que a roda de conversa acontece ou que a professora propõe uma atividade que envolve a fala, Matias é sempre o mais disposto e o primeiro a dedicar-se a falar. Os seus relatos nas rodas são longos, com muitos detalhes e minúcias. Entendemos que, pela frequência com que fala e, conseqüentemente, pelas intervenções realizadas sobre ele pelos colegas e pela professora,

são muitas as situações de desenvolvimento da linguagem das quais Matias pode beneficiar-se.

Matias, além de assumir esse posicionamento, de exigência do seu espaço, aprende pela linguagem a ir superando a sua impulsividade. Percebemos isso quando, durante o relato da Rafaela, ele tem a fala ofegante (turno 365), mexe-se na cadeira, fica inquieto (turnos 371, 372, 389). Quando está fazendo o seu relato, depois das interrupções (turnos 394, 396) e quando a professora diz que está lhe ouvindo (turno 399), fala com mais calma e segurança (turno 403). Nas palavras de Vygotsky (1991, p. 31):

A capacidade especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva, a planejar uma solução para um problema antes de sua execução e a controlar seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais.

Para Matias, a palavra colocada a público é muito importante. Mas, como criança, além de expressar-se cheio de vida, busca na linguagem e nas formas de dizer (também retomando) a possibilidade de organizar o seu pensamento, de planejar as suas ações e o seu comportamento. E, com a orientação da professora, usando a própria linguagem como instrumento, aprende com ela mais questões para o seu desenvolvimento.

O conceito de retomada da palavra ajuda a olhar melhor para as cenas 2 e 4. Lembramos que o acontecimento da cena 2, com Anita “lendo” uma história infantil, surgiu como resposta ao fato de a professora estar afônica. Destacamos o momento em que Anita fala sobre o papagaio (turnos de 462 a 468). Concebemos que, inicialmente, a professora tenta entender a palavra dita (turno 464) e fala no lugar da criança o que compreendeu: “Voou o papagaio?” (turno 466). Quando Anita diz “Ele vaa”, o que nos remete a uma ação. A retomada, nesses casos, ocorre mais com a professora, que ajuda a construir novos enunciados. Em outros, pode partir da criança a ação de reiterar e reconstruir a linguagem com novos significados, como quando Anita retoma e recompõe a fala da professora: “Viu o quê? Fugiu?” (turnos 422 e 423). Anita responde: “Ahã, esse ati fu-giu”. Ou quando a adulta pergunta para a turma se o gato está brabo ou querido (turno 451), e eles pronta e coletivamente respondem: “Tá brabo” (turno 451).

Entendemos que esses enunciados não podem ser considerados como simples repetições. Percebemos uma ação que se repete e que, pela reincidência, permite à criança

tomar a iniciativa de assumir o lugar da professora, mesmo que necessite orientação dela. Trocam-se os papéis: a criança tenta recompor a história, a professora e seus pares a escutam (não de forma neutra). Entre eles, há um movimento que integra narrativa, diálogo, orientação, expressões da palavra de diferentes formas. Sobre esse processo de participação, também a próxima cena oportuniza-nos realizar uma reflexão.

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”, o que pressupõe que o que as crianças enunciam remete aos próprios enunciados. Dessa forma, a palavra citada na cena dois também é a palavra das crianças, revivendo uma narrativa inscrita no livro. Mesmo que as crianças vivenciem novas palavras, regadas de expressões não verbais e façam diferentes interpretações daquele enredo, mantém-se uma certa “estrutura” da história, inclusive conduzida pela Anita e apoiada pela professora. A retomada da palavra causa novas elaborações, mas guarda certa estabilidade. Nessa perspectiva:

A diluição da palavra citada no contexto narrativo não se efetua e não poderia efetuar-se, completamente: não somente o conteúdo semântico, mas também a estrutura da enunciação permanece relativamente estáveis, de tal forma que a substância do discurso do outro, permanece palpável, como um todo auto-suficiente. Manifesta-se, assim, nas formas do discurso de outrem, uma *relação ativa*, de uma enunciação a outra, e isso não no plano temático, mas através de construções estáveis da própria língua (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 151).

As crianças que acompanharam Anita, fazendo a narrativa também retornam as suas palavras, afetadas pela palavra da menina que narra a história. Nos turnos de fala da Cena dois, 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. Consideramos fundamental esse apoio, que, para uma criança de dois a três anos de idade, possibilita aprendizagens diversas, como aprender a dizer palavras novas (turno 410, 467), entender que há uma sequência na história, com início, meio e fim (turnos 415, 443, 446, 475), comunicar o que sabe aos colegas, fazer perguntas (turno 447). Os próximos turnos mostram momentos em que a professora pede para passar a página:

(428) Anita: *Esse livro aqui é* (inaudível)/

(429) Professora: *Isso, leu, agora mostra pros coleguinhas que em / iiiisso. Todo mundo viu a cena?*

(Anita vira o livro, olha a página...)

(430) Professora: *Proonto, agora mostra pros coleguinhas verem.*

(...)

(442) As crianças se empolgam: *Uiaaa, aiiii*.

(443) 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].

No turno 428 (Cena 2), Anita tenta contar sobre algo que viu no livro. A professora, preocupada com que todos pudessem compreender a história e, possivelmente, sem perceber a riqueza que a narrativa de Anita traria, suspende a fala da menina (turno 429). No momento posterior, novamente as crianças empolgam-se quando enxergam a bruxa e reagem com expressões (turno 442) diversas. Novamente, está ausente a condução que propiciaria a construção de uma narrativa com base no que estariam enxergando nas imagens e nas relações que poderiam estabelecer através delas e das falas dos próprios colegas. Por vezes, essa ação pode tornar-se muito diretiva. Outra tensão mostra-se quando Anita está empolgada em fazer a sua narrativa e a professora Thalma acaba, com a intenção de ajudá-la a narrar, por instituir uma estrutura própria do discurso adulto, sustando uma parte desse processo que envolveria a participação das crianças.

Ao virar a página de modo mais apressado, deixam de fazer relatos, de apreender a lógica temporal da narrativa, de escutar os seus pares, de conhecer e expressar novas palavras que são permeadas pelas encantadoras expressões verbais e não verbais das crianças. Manola (2006) realiza a sua pesquisa com o objetivo de investigar o processo de construção da narrativa através de produções verbais e não verbais. Com base em seus estudos, afirma que:

A ação mediadora do outro foi fundamental para que a criança conseguisse avançar em seu discurso narrativo. Contar histórias, estimular a criança a contar e recontar histórias, lançar perguntas, fazer correções, expandir informações e promover situações e ações colaborativas entre os pares foram ações que se mostraram extremamente apropriadas nesse processo (MANOLA, 2006, p. 176).

Esse processo a que a autora refere-se, de produção oral, exige que as crianças não estejam sozinhas. Mesmo que, em alguns momentos, a professora Thalma mostre um limite na atividade com a narrativa, ela também admira-se junto com as crianças quando aparece uma barata, faz caretas, mostra com gestos algumas cenas. Por terem essa idade, eles expressam-se de modo mais global, diferente das crianças de quatro e cinco anos de idade. A linguagem não verbal está amalgamada à linguagem verbal em grande parte das situações.

Em seus estudos sobre a interação social e a comunicação na primeira infância, Sestine (2008) investiga a interação entre as crianças, os processos formadores de cultura no grupo de brinquedo e o papel dos modos de comunicação verbal e não verbal nos processos de

construção de significados. A autora entende que as crianças de 1 a 3 anos comunicam-se mais por olhares e expressões faciais, mas que a comunicação ocorre com a integração dos dois aspectos (2008, p. 9).

Na cena dois, a professora, ao ajudar Anita, motiva as crianças ao perguntar, admirar-se, espantar-se e, assim, eles ficam curiosos (turno 434, 436). Mostram essas ações pelas reações (turno 437, 439, 442, 473) que têm e dizem pela linguagem não verbal o que estão vivendo da história. Percebemos que, quanto menores as crianças são, mais alinhadas estão à linguagem não verbal. Para Castro (2011), que realiza pesquisa com bebês e crianças pequenas, essa linguagem consiste em “os gestos, olhares, balbucios, choros, sorrisos e todo o tipo de movimentos que os sujeitos-bebês apresentam como enunciados em interação com os outros” (2011, p. 88). Em nossa pesquisa, mesmo com as crianças do Maternal, esse aspecto não está sendo considerado como central, mas é relevante pelo fato de que as crianças mostram na constituição da linguagem tais aspectos. Desse modo, a integração entre o verbal e o não verbal, não só, mas em especial, com as crianças menores traz uma riqueza à apreciação do desenvolvimento da linguagem na criança.

A turma do Maternal vive um momento de interação intenso, processo que afeta a todos: a professora, a protagonista e os outros atores. Ainda, na cena dois, turno 432, motivadas por Anita, que as chama para ver a bruxa, as crianças aproximam-se do livro e envolvem-se mais na história. Renan, em especial, usa muitos gestos para comentar a história (turnos 416, 425, 445), precisa dizer, precisa tocar. E, assim, eles compartilham a experiência com a imagem da bruxa e com o enredo da história. Para Ramos (2016, p. 101), “as ações emergentes das experiências interativas evidenciam a construção e o compartilhamento de significados por meio da ação de cada parceiro em função do outro, que envolvido no processo, regula-se pela reação daquele e vice-versa”.

Juntas, as crianças experimentam esse momento da colega, que assume essa responsabilidade de conduzir a narrativa e, empolgados, realizam novas relações com o conhecimento. As crianças aprendem saberes que a história pode proporcionar-lhes e a professora amplia e qualifica o seu modo de dizer, criando melhores condições para que as crianças aprendam a linguagem. Foi, portanto, uma experiência inicial das crianças e rica na linguagem verbal e não verbal, com detalhes, gestos e expressões (de medo, de admiração e de alegria). A professora ensinou e lembrou o modo como se conta a história, colocando-se no lugar de sujeito-referência e com intencionalidade pedagógica.

Esse processo convoca essa adulta a colocar-se no lugar da criança e entender o que ela entende, para, assim, do seu lugar, orientá-la e ajudar a turma a compreender os enunciados e perceber o movimento que ali existe. Para Smolka (1995, p. 18), “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”. Compreender os enunciados nessa perspectiva não é tarefa fácil, é preciso olhar nos olhos, escutar a criança, tê-la como interlocutora e também responder ao que precisa saber.

Sobre a elaboração dos enunciados, podemos olhar também para a cena quatro, em que a Helena ajuda o Diego a pedir café. Nessa situação, podemos mencionar como o enunciado é compreendido e reestruturado por meio da retomada da palavra. Diego entende que Helena pode ajudá-lo, pois, certamente, imersos naquele contexto do Maternal em que a interação é presente, já vivenciaram situações de ajuda entre pares e com a professora. Ademais, para compreender o outro ou ser compreendido, há papéis a serem desempenhados entre os interlocutores, dependendo da situação que lhes é apresentada.

A compreensão é um processo ativo, ou seja, uma forma de diálogo. Compreender a enunciação de outra pessoa, requer orientação específica do ouvinte sobre ela; além disso, é preciso que o interlocutor encontre o lugar dessa enunciação no contexto de suas significações anteriores (JOBIM E SOUZA, 1994, p. 109)

Que ações as crianças realizaram que nos permitem perceber que há compreensão? Em vários turnos, notamos a retomada da palavra em movimento, como quando Diego tenta falar que quer mais café (turno 519) e Helena “traduz” a sua palavra em: “Ele qué mais” (turno 522). Na tentativa de ajudá-lo, ela retoma a palavra mesmo que a professora Thalma tente fazer a ponte e já tenha compreendido a situação (turno 526). No diálogo, a professora vai perguntando e o próprio Diego vai retomando o que havia falado, no intuito de dizê-lo de outro modo e de ser entendido (turnos 534 e 537) e, finalmente, Helena, com mais ênfase, retoma (após tentar ajudá-lo a dizer) para que o amigo receba mais café. Não se trata aqui das repetições como as ocorridas no Episódio dois, cena um, turnos 66, 69, 72, 76, e cena 2, turnos 162, 163, 165, 180, 181, 183).

Identificamos, nesse breve diálogo da cena quatro 4, a palavra em interação sendo constituída por retomadas sistemáticas, mas não lineares. Com isso, podemos remeter às reflexões que consideramos no episódio dois acerca da compreensão. Por que Helena consegue dialogar com a professora e ajudar Diego com tanta destreza? Certamente um dos

motivos é porque participa muito das experiências que envolvem a linguagem oral e tem algumas compreensões. Além da situação mencionada, podemos localizar ações das crianças em outras cenas, como quando lutam por seu espaço (Cena 1, turnos 389, 405, cena 2, turnos 410, 412, 417), são ouvidas pelos pares e pela professora (Cena 1, turnos 372, 380, 392, 399; cena 2, turno 450; cena 3, turnos 494, 501, 516), devolvem a palavra a ela sempre que se manifesta, em um processo de compreensão recíproca (Cena 1, turno 373; cena 2, turnos 423, 435, 447; cena 3, turnos 511, 515)?

São tantas cenas desse tipo no dia a dia das turmas, algumas com menos interação, outras ricas como essas! A cena dois é bela e temos clareza de que, desse modo, Diego aprendeu mais, teve a oportunidade de tomar iniciativa, pronunciar palavras, de interagir com a professora. Ademais, perguntamo-nos sobre o que as crianças compreenderam nessa experiência, tendo em vista que, para além de Helena e Diego, outras crianças, enquanto escutavam, também participavam aprendendo sobre e na linguagem. Smolka (1995), inspirada nos preceitos da teoria histórico-cultural, esclarece que:

Compreender palavras implica compreender pensamentos, motivos, desejos... e isto pode implicar “meias palavras”, palavras “erradas”, ou até palavra nenhuma... A linguagem nem sempre comunica, não é transparente, ela significa por meio do “não dito” e não necessariamente significa por meio do que é dito. Admite a pluralidade de sentidos e significados, é polissêmica. A linguagem é fonte de equívocos, ilusões, mal-entendidos. Podemos dizer que ela “trabalha” ou “funciona”, às vezes “por si”, produzindo múltiplos efeitos, independentemente das intenções de quem fala; ela escapa ao conhecimento, poder e controle do homem (1995, p. 16).

A linguagem é assim, um pouco “dona de si”, dita, tomada pelo outro de acordo com “os óculos” que possui, com as experiências vividas. As contradições revelam-se nos processos de linguagem e as crianças pequenas têm uma grande capacidade de entender os não ditos. Portanto, os modos de conceber e de instituir as ações de linguagem nas instituições de educação infantil fazem muita diferença nos processos de aprendizagem e de compreensão.

Outra categoria que agregamos à discussão realizada no primeiro episódio e que nos auxilia a enxergar os sentidos em movimento nas ações de linguagem na interação com crianças de educação infantil, nas cenas desse episódio, refere-se aos formatos de interação. Neste sentido, nossas reflexões colocam-se em dois pontos: os modos de apoiar a linguagem pelo viés do formato de interação, como uma atividade didática, regular, com uma estrutura

padrão e a possibilidade de conceber, nas rodas de conversa, situações que podem ser caracterizadas como formatos de interação.

Inicialmente, consideramos que esse conceito mostra que, ocorrendo na interação, fenômenos designados por ele possibilitam às crianças melhores condições para que a interação verbal efetive-se. Isso não significa que elas simplesmente “sigam” as ações dos adultos, mas se envolvem em um sistema de interação que as compromete. Hilário, Paula e Bueno (2014) referem-se aos formatos, analisando a interação mãe-criança em situações de leituras de histórias e entendem que:

No caso da leitura, podemos dizer que há certa regularidade no encadeamento dos enunciados e que é um formato de interação bastante regular, especialmente porque a sequência narrativa é, nos casos analisados, conhecida pelos pares. A criança é frequentemente impelida pela mãe a participar da leitura, seja por meio de perguntas, cujas respostas são previsíveis, e, portanto, esperadas, seja por meio da suspensão de parte do enunciado para que a criança o complete. Além disso, há o suporte do livro, a leitura compartilhada funciona como um jogo de perguntas e respostas, favorecendo a descrição e a denominação como tipos de enunciados predominantes. O que nos interessa ainda ressaltar é a presença de um elemento não verbal que direciona a atenção conjunta: o gesto de apontar. Nas interações dessas crianças com a mãe, de um modo geral, o ato de apontar apresenta variações que ajudam tanto a direcionar a atenção da criança quanto a construir o sentido que se pretende para um enunciado responsivo (apontar enquanto gesto único, apontar simulando uma circunferência imaginária em torno do(s) objeto(s) de atenção conjunta, apontar repetitivamente sobre o objeto, etc.) (2014, p. 43).

As reflexões das autoras têm como base a interação de crianças e mães em atividades regulares de leitura. Dadas as particularidades, essa situação remete à cena dois, em que Anita, professora e outras crianças participam de uma atividade, cuja estrutura já é de conhecimento delas, como ler uma história para o grupo, percebendo que essa tem uma sequência, compartilhar a leitura com intervenção da professora, com o uso dos gestos, estabelecendo relação entre a linguagem verbal e não verbal.

A professora apoia Anita para que conte a história (Cena 2, turnos 415, 419, 427, 443, 444, 459), mostrando que há um momento inicial, um desenvolvimento e um final, dito pela criança e reiterado pela professora (Cena 2, turnos 476, 478). O fato de Anita sentar na cadeira, à frente das outras crianças, de mostrar o que há no livro, nomeando e questionando (Cena 2, turnos 414, 418, 426, 435, 447, 464, 467), do modo como a professora certamente o faz, indica ações sobre e com a linguagem realizadas por ela e que afetam todo o grupo.

Também, com base nessa cena, a leitura compartilhada com a intervenção da professora é inerente a esse formato de interação. As perguntas e orientações de Thalma (Cena 2, turnos 419, 422, 433, 434, 436, 438, 441, 448, 454, 456, 464, 466, 468, 472)

possibilitam às crianças observar mais as imagens, entender a história, pensar sobre o tema ou os personagens e repensarem ou reafirmarem o que disseram.

Nessa atividade que envolve a história, há uma ação da professora que é diferente da ação da mãe, mencionada por Hilário, Paula e Bueno (2014). Ambas, mãe e professora, motivam, fazem perguntas, deixam que as crianças expressem-se. A diferença está no fato de que, em primeiro lugar, na escola, há mais de um sujeito, há um grupo de crianças que, junto com a professora, intervirá e há também intencionalidade pedagógica. Além disso, geralmente as respostas esperadas pelas mães são mais previsíveis, inclusive “completando enunciados” iniciados pela mãe, como em uma situação em que ela lê para Ana uma história e, num dado momento, a criança nomeia a imagem: “Um bolo”, a mãe intervém “para minha...” e a criança complementa: “...avovozinha!” (HILÁRIO; PAULA; BUENO, 2014, p. 42). Na escola, porém, o papel da professora é o de criar possibilidades para que a criança possa fazer elaborações que extrapolem a resposta pré-estabelecida. Consideramos, portanto, que o formato de interação acaba por tornar-se um recurso metodológico importante.

Para Castro (2011, p. 89), “a linguagem é constituída na interação e na relação social entre os sujeitos, do mesmo modo que, dialeticamente, os constitui”. Com isso, ressaltamos também a presença de elementos não verbais nas reflexões de Hilário, Paula e Bueno (2014). A atividade da cena dois evidencia, junto à fala de Anita, os seus colegas e a professora, um conjunto de expressões - de espanto (Cena 2, turno 410), de gestos sobre a história (Cena 2, turno 421, 423) -, indicando a sua experiência com a linguagem e dando significado ao que estão compreendendo nesse momento de interação que envolve a literatura. Para Guimarães (2009, p. 9), “os modos não verbais são canais através dos quais o mundo vai sendo experimentado e significado pela criança”.

Destacamos, nessa discussão dos formatos e do uso da linguagem não verbal, o gesto de apontar, que é muito presente nas expressões das crianças. Anita (Cena 1, turnos 414, 418) aponta, na maioria das vezes, para as imagens que quer mostrar para os amigos, chamando atenção para algo da história. Renan (Cena 2, turnos 416, 432, 437, 425, 445) quer muito interagir, participa, mostra personagens, como o gato, sempre apontando com dedo, assim como João admira-se com o pirata (cena 2, turno 470). Notamos que a professora também aponta indicando e aguçando o olhar das crianças. Sobre o gesto, Vygotsky afirma que “en el niño la función primaria de la palabra es de indicar un objeto determinado. Consideramos por ello que esos conceptos múltiples son como un gesto verbal indicativo que se refiere cada vez al ejemplar concreto de uno o otro objeto” (1995, p. 189).

Constituídos como rotinas familiares, os formatos de interação ajudam a potencializar o desenvolvimento da linguagem. São situações que nos remetem também aos modos como as professoras e as crianças operam com a linguagem. Verificamos isso na rotina que as crianças do Maternal I tiveram num período do ano, às sextas-feiras, em que a proposta contemplava o trabalho com o gênero receita culinária. Nesses horários, as crianças contaram com a possibilidade de ter contato com receitas, de muitos momentos de escuta, com relatos, formulação de hipóteses, aprendizagem de novas palavras, além de acesso a conhecimentos físicos concernentes à feitura dos alimentos. Na Cena três, com a receita do pão, as crianças são convocadas a observar (turnos 489 e 490), ouvir (turno 516) contar (turnos 501 e 502), falar convencionalmente (turno 482), solicitar ajuda (turno 540), reafirmar uma expressão (turno 494). Para que possam participar dessa forma mostram certo conhecimento nas ações. Não é a primeira vez que as crianças vivenciam uma experiência com essa sistemática. Em diferentes dias, envolveram-se com as receitas de “Pipoca colorida” (29.05.2015) e “Milho cozido” (03.07.2015). Justamente, por isso, vão se apropriando da organização do evento e desenvolvendo modos de participar e de atuar através e com a linguagem.

Para Bruner (1983, p. 119), os formatos têm uma qualidade semelhante aos escritos que incluem não somente a ação, mas um lugar para a comunicação, que constitui, dirige e completa essa ação; convertem-se em rotinas tão familiares na interação da criança com o mundo social que se tornam dignos do termo de James Joyce: “epifanias do ordinário”.

Na cena quatro, quando Diego pede ajuda para o café, há uma outra organização, que podemos considerar um formato, pois as crianças assumem diferentes papéis e se são capazes de ofazer, é porque já tiveram oportunidades para tanto. Helena, por exemplo, é quem toma o lugar do interlocutor adulto e diz o que Diego precisa ouvir (turnos 520, 522, 526, 540). Ela toma iniciativa, participa, porém, não está sozinha. Precisa aprender como fazer para ajudar o seu colega a pedir café e conta com a intervenção de sua professora (turnos 521, 523, 525) em um processo de interação, guiado por ela.

O segundo ponto dessa discussão traz a possibilidade de concebermos, nas rodas situações de interação verbal como formatos de interação. Muitas são as possibilidades de rodas na educação infantil que, se tematizadas, extrapolariam os limites deste trabalho. Contudo, uma situação que não podemos deixar de mencionar é o que estamos chamando de roda-mesa. As crianças sabem (porque alguém que tem esse papel já o mostrou) que aquela mesa encerra condições de enunciação, oferece condições imediatas de interação e, por meio

dela, de manifestação do diálogo, de forma de ligação entre a linguagem e a vida (JOBIM E SOUZA, 1994, p. 120). Sendo horário do café, de brincar com massa de modelar, dos registros ou receitas culinárias, a conversa “rola” acompanhada pela professora, que, na maioria das vezes, ali está, sentada com eles nessa ação. Para Poveda, Sebastián e Moreno (2003, p. 132), “pedagógicamente, a la ronda se le atribuyen diferentes fines educativos. En términos amplios, se asume que es una actividad que favorece el desarrollo del discurso oral y el capacidad comunicativa”.

Na cena quatro, Saimon faz a leitura da receita do pão na atividade de interação que ocorre mesa-rodada (turno 501), que é considerada por nós um formato. As crianças aguardam a leitura realizada também pela professora no uso de cada ingrediente. Ela faz perguntas (Cena 4, turnos 480, 492, 507) enquanto vai motivando as crianças a conhecerem e tocarem nos ingredientes (Cena 4, turno 490, 495, 498). Todos estão atentos ao que ela diz e faz (Cena 4, turno 498); o grupo vai conversando e ajudando, centrados na condução da adulta. Repetem as palavras ditas, olham com curiosidade a tigela do pão (Cena 4, turnos 489, 490), arriscam hipóteses sobre quantidades de alimentos (Cena 4, turnos 491, 497).

No momento em que a massa do pão está feita, a professora continua na mesa-rodada, amassa o pão com as crianças, enquanto conversam. Ela estabelece relação com a história contada (A Galinha Ruiva - cena 4, turno 507) e, logo, as crianças falam sobre galinha com outro sentido (assada - cena 4, turnos 509, 511, 512, 513). Trazem elementos da vida e da memória, como quando questionado pela professora, Saimon diz que faz pão e lembra que a sua mãe assim o faz (Cena 4, turnos 524 a 517). A adulta ainda chama a atenção das crianças para escutarem o que ele diz (Cena 4, turno 516), dando importância à sua história.

Na referida cena, em que as crianças fazem pão na mesa-rodada, há muitas possibilidades de comunicação, de ação com os materiais e ação de linguagem, em que, na espera de um novo ingrediente, aprendem mais e divertem-se. Há um modo de viver a linguagem naquela mesa. As crianças do Maternal I sabem que podem falar, expressar os seus desejos, os seus saberes, as suas descobertas. Os estudos de Brito (2014) mostram a importância dessa ação da roda e do lugar da adulta:

Na roda a professora exerce autoridade, ela faz mediações das falas, dá autorização das 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 pelas crianças, de acolhê-las, de dar limite aos movimentos e ações das mesmas (2004, p. 30).

Com essa perspectiva do lugar da professora, mas, especialmente, da ação entre as professoras e as crianças, contenta-nos ver as rodas de conversa, também nas turmas do Pré I, intensas ao trazer a palavra em seu centro. Elas representam essa construção coletiva, em especial entre crianças e com os adultos. A Cena um revela essa aproximação que as crianças possuem por estar em roda. É prática da professora Mel realizar rodas para desenvolver atividades da rotina inicial, para os relatos do final de semana (Cena 1, turnos 359, 373, 375, 388, 403), para apresentar um novo tema, problematizar ou socializar um conhecimento novo (Episódio 2, Cenas 3 e 4). Ao disputarem espaços de fala, Isabela, Matias e Rafaela sabem que, naquele lugar, com a condução de sua professora, têm direito de fala e podem expressar-se, elaborando diferentes hipóteses e narrativas (Cena 1, turnos 359, 361, 362, 367, 371, 373, 375, 377, 378, 386, 388, 391, 396, 397, 403). As crianças acionam falas da própria professora e tomam-nas como suas, tendo em vista organização e garantia de suas produções orais (Cena 1, turnos 358, 366, 379, 381, 385, 387, 391, 401). Através dela, colocam a público suas histórias que se tornam parte do grupo.

Para el funcionamiento de la clase durante la jornada escolar son especialmente importantes aquellas narraciones y protagonistas que comienzan siendo parte de la historia personal de un miembro de la clase pero pasan posteriormente a formar parte de la historia general del grupo (POVEDA, SEBASTIÁN; MORENO, 2003, p. 140).

Esse processo de interação eleva os aspectos culturais e sociais, misturando a vida da escola com as histórias de vida das crianças, que, como bem afirmam Poveda, Sebastián e Moreno (2003), começam de modo pessoal e tornam-se parte da história do grupo. A roda contextualiza, cria condições de enunciar e também estabelece o lugar de cada um. São tantos os momentos, na educação infantil, em que as crianças sentam em rodas com diferentes objetivos que mereceriam estudos mais aprofundados.

Ao colocar em relevo nossa preocupação com os aspectos pedagógicos, amalgamados aos aspectos sociais e culturais, encontramos amparo em outro conceito, considerado valioso em nossa pesquisa e que tem nos inspirado grandemente, a participação guiada, de Bárbara Rogoff (1998).

Na cena dois, instaura-se a interação entre Anita, a sua professora e o grupo de crianças. A menina assume o lugar da professora ao contar uma história, do modo como ela contaria, sentada na cadeira, mostrando as páginas, observando aos detalhes que o colorido e as imagens do livro proporcionam, relatando com entusiasmo uma sequência (turnos 410,

418, 423, 426, 428, 432). Sente-se autora e, ao mesmo tempo, alguém que interagindo com o grupo, além de participar diretamente da atividade, tem o “papel” de possibilitar sentimentos e conhecimentos aos pares. Nesse movimento, Anita (outras crianças também se dispõem) toma iniciativa de modo rápido, quando percebe que a atividade do dia anterior se repetiria, diverte-se (turnos 418, 442, 448), tem postura de leitor e mostra conhecer uma estrutura narrativa, inclusive finalizando a história, quando menciona: “Fim” (turnos 475 e 477).

A professora Thalma, por sua vez, solicita a ajuda (turno 412), deixa espaço para que as crianças possam experimentar essa experiência com ela. Nesse dia, já não estava mais afônica, mas percebeu, com base no dia anterior, que a atividade foi prazerosa e significativa para as crianças, que gerou aprendizagem e qualificou a linguagem infantil (DIÁRIO DE CAMPO, MI – 26.05.2015). Notando que havia interesse das crianças, valeu-se dessa estratégia, como uma atividade em que elas podem “se predizer”, como afirmava Bruner (2001), amparados por uma organização que está sendo construída não somente pela professora, mas pelo grupo, e que é relevante para a aprendizagem da linguagem. Para Castelli, que aborda a participação guiada em seus estudos no campo da educação infantil, (2016, p. 8), “as crianças vão sendo inseridas e vão se inserindo pouco a pouco nessas atividades. Suas formas de participação são variáveis, conforme suas capacidades, seus tamanhos, suas vontades e de acordo com as permissões e possibilidades que lhes são dadas”.

A adulta, criando na interação verbal uma situação de participação guiada, garante o lugar de Anita (turno 412), conduz e orienta a narrativa (turnos 412, 415, 416, 419, 421, 422, 427, 434, 446, 447, 448), dando apoio, aguçando o olhar das crianças, escutando-as, confirmando as suas hipóteses. A menina participa de modo efetivo, toma iniciativas e, à sua maneira, coordena a atividade com os seus pares, junto à professora.

Ocorre, como mencionado, um momento em que (turnos 428, 429, 446) Anita está narrando animada, querendo dizer mais, e a professora, com a intenção de ajudá-la a seguir a sequência, interrompe a fala da criança e indica que é para passar a página (turno 443). Localizamos uma tensão nessa situação, pois, de certo modo, a interrupção impede que a menina continue a sua elaboração. Por outro lado, há uma sequência de texto narrativo, que também é necessária. Além disso, ao dizer “Leia do seu jeito” (turno 427), parece autorizar a menina a viver a função social da escrita. Ensina ainda, por suas ações, que há um tempo para pensar na história, para falar, para observar as imagens, para surpreender-se.

Compreendemos com isso, que, na interação verbal, ocorrem momentos de participação guiada, que são entendidos como “processos e sistemas de envolvimento 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, a interação lado a lado nas combinações de atividades com pessoas em cooperação. Não seria possível ocorrer a participação guiada em contextos que negam a expressão e o envolvimento entre as crianças e professoras na escola.

Entendemos que a professora e as crianças colocam-se em uma construção coletiva, pois Anita protagoniza a cena, mas as outras crianças também participam desse processo, ouvindo, entendendo, interagindo através da linguagem verbal e não verbal, fazem descrições (turnos 425, 452,.) usam gestos para contar e ficam empolgados (turnos 432, 473), levantam hipóteses sobre o que há na história (turnos 437, 439, 440, 442, 445, 450). Com a participação guiada, há um compartilhamento de ações e compreensão mútua do que estão a descobrir. Destacamos que Anita, guiada pela professora, instaura um diálogo que ocorre com as crianças querendo tocar no livro, descrevendo, aprendendo a dizer palavras novas, conversando (turnos 410, 416, 417, 418, 421, 425, 432, 433, 450, 451) com seus pares, que não tiram os olhos do livro e dela. Além da expressão verbal, novamente ressaltamos a importância do aspecto não verbal que nos parece inerente a esse processo.⁶² Quando se admiram com a bruxa, fazem caretas, mostram com o rosto o que querem dizer, precisam tocar no nariz e no queixo da Bruxa (turno 432) e em seu próprio nariz. Além de o corpo todo “falar”, mudam de lugar, chegando mais perto de Anita.

Mendez e Lacasa (1995), com base no conceito de participação guiada de Rogoff (1998), desenvolvem estudos sobre esse apoio que os adultos proporcionam às crianças em situações formais de ensino ou na vida cotidiana, em diferentes culturas, inclusive na relação

⁶²Percebemos, ainda, que, na interação verbal, a participação guiada, como um dispositivo, possibilitou avanços no curso do desenvolvimento de Renan. Durante o período em que estivemos na instituição, observamos o menino do Maternal I com uma vontade imensa de falar, ao mesmo tempo em que revela limitações e um atraso no desenvolvimento da linguagem, segundo as professoras. Mas o seu modo de expressar-se com gestos e com a voz demonstra, mesmo que não consigamos compreender as suas palavras, que o seu dizer é muito rico. Participou de modo constante na cena em que Anita conta história, apontando com o dedo, falando, olhando para ela e para a professora, colocando-se como o primeiro a interagir com a história. Renan está imerso na interação que o grupo de crianças e a professora vivem. Possivelmente, se na turma houvesse uma experiência menos rica em termos de interações e ações conjuntas, poderia estar “esquecido” como ocorre com muitas crianças mais quietas nas escolas. Tais crianças, por vezes, são consideradas como sujeitos que não falam ainda, simplesmente. Ali não! Ele tem voz, aprende também que há o espaço de cada um e é motivado e exigido pelas professoras, que também celebram cada avanço seu (turno 425). Com isso, é clara a percepção do quanto, numa situação como a sua, a interação verbal, em um processo pensado e guiado pela adulta, faz a diferença na vida das crianças e de sua constituição como sujeitos de linguagem.

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).

São esses elementos que percebemos no processo de interação verbal com essas turmas de educação infantil. A cena três revela uma situação de aprendizagem sistemática, que provoca as iniciativas, a organização, o protagonismo nas ações de fazer o pão e de aprender a ouvir, a dizer os ingredientes, a ler a receita. As crianças, orientadas pela professora, já ajudam a dar sequência ao processo, empreendendo ações. Durante a feitura do pão, após a professora colocar a farinha, questionou qual é o ingrediente subsequente (turno 480). Rodrigo (turno 481, 482) aponta para o ovo, a professora repete e (turno 483) e os seus amigos concordam. Mais adiante, ela novamente questiona já indicando que, na receita escrita, encontramos o que é necessário colocar na tigela:

(492) Professora: *Tá o que que vai agora? Que que vai depois do ovo, olha aí na receita Saimon* [crianças olham curiosas para a receita que está em cima da mesa, digitada com letras maiúsculas, tamanho grande].

(493) Professora: *Duas colheres de açuuucar.*

(494) Mano: *Açúcar* [outra criança alcança o açúcar para a professora].

Quando ela fala o nome do Saimon, imediatamente aguça a curiosidade de outras crianças, tanto é que Mano responde (turno 494). O fato de crianças falarem para outras, de observarem de perto o ingrediente, de experimentarem, institui um diálogo sobre o sabor do açúcar (turno 496), sobre a farinha na mão, ou o modo de mexer aquela massa e transformar em galinhas, por iniciativa de uma das meninas (turno 513).

Ademais, percebemos o processo cultural que se constitui pela participação. Há um modo de a professora fazer e amassar o pão (que também é o modo como a sua avó o fazia, assim dizia para as crianças – Filmagem 4). São conhecimentos da vida, das histórias das crianças que se entrelaçam em seus dizeres, como quando Saimon (turno 515) mostra que aquele fazer também é de sua mãe. E assim, entre pares, em interação com a adulta professora, eles têm oportunidades de crescer e desenvolverem-se. Segundo Martins Filho (2005, p. 111), “é na interação e nas relações entre si que as crianças exercem a capacidade humana de transmitir e recriar cultura, e, por meio dela, retem e renovam o processo de constituição do ser humano como indivíduo e como membro do grupo”.

Portanto, no fazer do pão, os olhos atentos e a participação através da fala e de iniciativas mostram crianças como sujeitos sociais e culturais, vistos pelos adultos como parceiros em suas atividades. Os seus enunciados são respeitados e produzidos na interação e as crianças assumem lugares junto à professora. Sobre esse lugar, poderíamos afirmar que ele instaura uma responsabilidade compartilhada entre a adulta e crianças.

Nas escolas, em situações de aprendizagem, podemos entender que ocorrem transferências de responsabilidades (MENDEZ; LACASA, 1995, p. 361), 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 são-lhes 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 proporciona-lhes maior entendimento e aprendizagem na própria ação.

Notoriamente, as experiências que as crianças e as professoras vivem ocorrem por meio de ações conjuntas, que possibilitam às crianças a oportunidade de atuar com os outros. Essa questão aproxima-nos do conceito de *participação orientada*, amparado também nos estudos de Rogoff (1988). A “orientação” designada pela 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). A orientação designada à participação relaciona-se com várias situações e uma delas, nesse caso, parece-nos ser o modo como a professora “convida” as crianças a participarem, solicitando a sua atenção (turnos 480, 492, 495).

Nessa perspectiva, a cena um expõe uma das recorrentes rodas de conversa que acontecem na turma do Pré I. Nela, percebemos que a comunidade mais específica, formada pelas crianças e professora no espaço escolar, e que se estende à sua comunidade geral,

possibilita muitas aprendizagens. O fato de realizarem o relato de suas atividades do final de semana não significa que isso possa ocorrer de qualquer jeito. Matias mostra dificuldades para aguardar a sua vez e realiza inúmeras interrupções na fala das colegas, manifestando-se de modo recorrente (turnos 356, 365, 367, 376, 378, 384, 407). Mas além de interromper, briga por seu espaço e tenta colocar limites. Mostra, assim, que, através da palavra, as crianças possuem uma experiência que também ensina, através da interação, o seu lugar social.

Nessa arena, sublinhamos também a ação de Isabela, que, por sua iniciativa, tenta criar condições para que a sua amiga possa falar. Ao mesmo tempo, precisa de alguém que lhe guie (turnos 384, 407), caso contrário, ficaria repetindo, sem parar, a mesma frase em uma situação que pouco teria repercussão. Temos clareza que ela quer garantir o espaço de fala de seus amigos, mas, ao mesmo tempo, acaba interrompendo os relatos deles. Para guiá-la, a professora Mel escuta e realiza perguntas (turnos 360, 363), ajudando Rafaela a expressar-se, mantendo um olhar firme nela, mesmo que Isabela interrompa-a muitas vezes. A professora dá possibilidades a Rafaela e Matias para expressarem-se, tendo em vista que é sua a vez de falar. A condução da adulta é como se fosse um fio que perpassa o relato, pois segue firme no propósito de ouvir e ensinar a ouvir os outros (turnos 357, 372, 374, 380, 389, 382, 399, 402, 407, 408). Paciente, realiza intervenções e precisa esclarecer que existe uma diferença entre simplesmente querer falar, interagir, conversar, dialogar.

Muitas vezes, isso evidencia-se pela linguagem, através de enunciados produzidos entre esses parceiros. De acordo com Rogoff (2005, p. 234-235), 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 a sua compreensão crescente.

Quando Rogoff (2005) afirma que a participação guiada é um processo interpessoal em que as pessoas regulam os seus papéis e os dos outros, desafiamo-nos a olhar para as crianças e voltamos a lembrar que elas formam grupos significativos nas escolas, sob a responsabilidade, geralmente, de uma professora. Na cena em, todas as crianças estão envolvidas no processo, não somente a professora Mel e a menina Isabela, 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).

Destacamos que a cena quatro retrata, de certo modo, aspectos que mostram a menina Helena muito observadora das ações da professora Thalma. No momento em que percebe o esforço que Diego faz para pedir café, “toma à frente” e realiza uma ponte entre ela, o menino e a professora (turnos 519, 520). Para Castelli (2016), a participação guiada “depende do interesse da criança, do seu esforço em observar e de seus graus e formas de participação, ou seja, é um processo em que a criança é um ser ativo, cultural, social, relacional e participativo nos seus processos de aprendizagem” (2016, p. 11). Isso revela-se também no turno 530, que mostra que Diego saiu de um lugar em termos de desenvolvimento da linguagem e chegou a outro. Antes, percebemos Diego acuado, no canto da mesa (Imagem 25), precisando da ajuda de sua amiga. Ele não consegue dizer para a professora que quer mais café na hora do lanche (DIÁRIO DE CAMPO, MI, 29.05.2015), mas toma iniciativa de falar com Helena (turno 519). A menina, como já descrito, pede ajuda para a professora (turno 522), a qual não serve café imediatamente a Diego, mas produz uma situação que ajuda Helena a ampliar o seu dizer (turnos 523, 525, 527), apoia-a e aguarda Diego falar. A esse lugar é que nos referimos. A ação de Diego no início da cena não é mais a mesma, pois, após vivenciar esse processo de interação com Helena e a adulta, ele é capaz de olhar para a professora e dizer: “Pô, qué fala” (turno 503). É capaz de expressar-se, mas ainda a professora oferece-lhe mais desafios para que consiga dizer o que quer (turno 531, 533, 536, 538). Compreendemos que esses processos de participação possibilitam melhores condições de aprendizagem através de ações de linguagem com diferentes sujeitos, crianças com diferentes saberes e adultos. Ambos desempenham papéis importantes. Para Aquino (2008), nessa perspectiva,

Os indivíduos mais jovens, através de atividades socioculturais compartilhadas, cumprem papéis ativamente centrais junto aos mais velhos e outros companheiros, e, assim, aprendem e ampliam as formas de suas comunidades. Além disso, cada participante de uma interação se ajusta ao outro assumindo papéis variáveis, complementares e, até mesmo, conflitantes que ampliam suas visões comuns com vistas a se adequarem a novas perspectivas (2008, p. 26).

É notório que com essas atividades compartilhadas com os outros companheiros Diego teve a oportunidade de vivenciar uma ação, na qual Helena, não como uma amiga mais velha, mas por ter maior experiência com a linguagem, diz de um modo que a professora possa ajudar e Diego possa entender. Tais ações acabam por envolver todo o grupo de crianças que pode, também, encontrar possibilidades novas após essa experiência. Por esse viés, apresentamos outro conceito associado com o de participação guiada, elaborado por Rogoff (1988, p. 132) que se relaciona com um “processo pelo qual os indivíduos transformam seus entendimentos sobre e a responsabilidade para com as atividades através de suas participações”, ou seja, a *apropriação participatória*. A autora desenvolve estudos que mostram ambiguidades do termo, fazem comparações com o conceito de internalização (Vygotsky) e aproximações com a teoria sociodiscursiva.

A visão de apropriação participatória de como o desenvolvimento e o aprendizado ocorrem envolve uma perspectiva na qual as crianças e seus parceiros sociais são interdependentes, seus papéis são ativos e dinamicamente mutáveis, e os processos específicos pelos quais eles se comunicam e compartilham na tomada de decisões são a substância do desenvolvimento cognitivo (ROGOFF, 1988, p. 133).

Helena está no papel de fazer a ponte, de ensinar e de aprender. Quando chama a professora (turnos 520, 522), está realizando uma ligação entre as pessoas. Acaba assumindo também o papel da adulta ao ensinar Diego a pedir café (turno 529), um papel que ensina com paciência. E, do mesmo modo, ela consegue expressar o seu desejo, dizer o nome do colega e interagir com o outro.

A apropriação participatória pode ser considerada como um aspecto dos acontecimentos em curso. Uma pessoa que participa de acontecimentos modifica-se de modo que se torna diferente nos acontecimentos subsequentes, ou seja, é um “desenvolvimento em curso à medida que as pessoas participam de acontecimentos e assim lidam com acontecimentos subsequentes de formas que têm como base em seus envolvimentos em acontecimentos anteriores” (1988, p. 136).

Portanto, há que se pensar em quantas experiências as crianças vivenciam, dadas as particularidades de suas idades, nos ambientes formais de ensino, como as instituições de educação infantil. No caso de nossa pesquisa, percebemos que elas são contempladas com situações de participação, nessa perspectiva, mesmo que haja alguns limites, como quando a intencionalidade toma maior proporção do que a construção coletiva.

Os dados desta pesquisa mostram que as crianças podem participar desse modo, porque foram vivenciando situações anteriores, como a roda de conversa, a atividade de fazer uma receita, a leitura de uma história e vão aprimorando o seu modo de participar. Como já dito, não o fazem sozinhas. Além de vivenciar diversas vezes, uma adulta está organizando o fazer pedagógico naqueles espaços e tem um papel de intervir, ensinar, construir estratégias para a formação daqueles sujeitos e para o desenvolvimento da linguagem. Para Martins Filho,

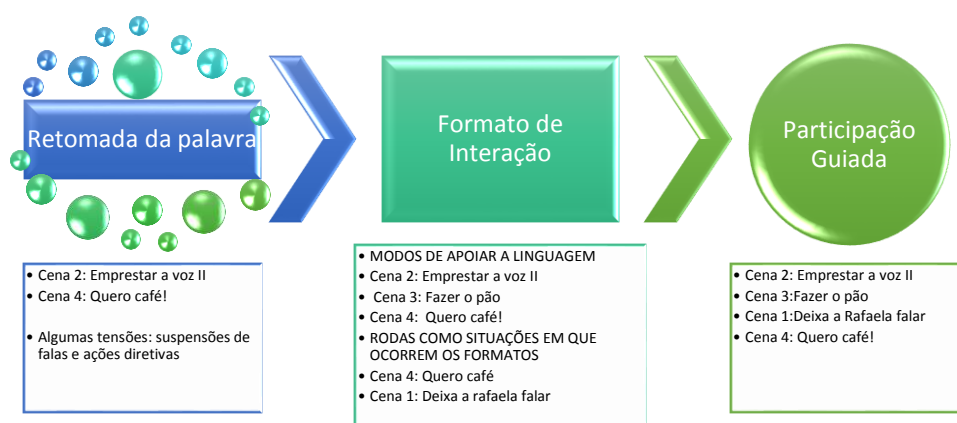
O adulto, ante as necessidades, interesses, vontades, relações, múltiplas linguagens das pequenas crianças, passa a ser o responsável pela ampliação dessas experiências e pelo acesso desses atores sociais ao conhecimento que é produzido e acumulado historicamente pela humanidade. Não nos parece ser possível pensar na condição de emancipação das pequenas crianças, descentralizando as ações dos adultos, ou colocando-os em segundo plano, pois para que a criança assuma seu papel de ator na sociedade e viva a condição de cidadã, precisará de apoio, incentivo, instrumentalização e intervenção efetiva do adulto (2005, p. 168)

Dadas as suas particularidades, em nosso entendimento, há, em alguma medida, uma aproximação entre a participação guiada e os formatos de interação. Os formatos representam situações coletivas de uma interação rotinizada, em que os adultos, geralmente, tomam iniciativas e as crianças são consideradas sujeitos que também podem realizar uma determinada ação. A participação guiada pode ser vista como uma situação que, em processos de interação verbal, crianças e adultos compartilham de um mesmo objetivo, com participação ativa na apropriação de conhecimentos. Compreendemos que as cenas de emprestar a voz para contar a história, de disputar a fala, de fazer o pão e do café representam a linguagem em movimento e colocam os sujeitos em situação de coordenação mútua das ações. Dessa forma, entendemos que a coordenação mútua de objetivos entre adultos e crianças é que aproxima esses dois conceitos. É fato que, na condição de crianças pequenas, elas acabam participando do modo que lhes é possível, mas, sem dúvida, a linguagem propaga-se. Mesmo que somente dois ou três sujeitos estejam participando diretamente de um diálogo, outro grupo está olhando, escutando, dando opiniões. Se, nas cenas um e dois, a professora é a agente que instaura, orienta e amplia o uso e a reflexão sobre o funcionamento da linguagem, nas cenas três e quatro, ela autoriza, em maior intensidade, as crianças, mediante a participação guiada, a assumir a responsabilidade pela condução da interlocução, amparada no formato de interação.

Pela imagem 25, mostramos como as interações com o tema da linguagem vão se complexificando pela presença dos dispositivos. O formato de interação ganha força ao

observar-se as crianças pequenas aprendendo a recompor enunciados, apoiados pela professora e afetados pela palavra e pela ação de outra criança (Cena 2 e 4). Ele aparece de duas formas no processo analítico. A primeira, como os modos de apoiar a linguagem pelo formato, que se configura em situações como nas cenas dois e três, quando percebemos que há uma estrutura pensada e vivenciada pelas crianças, a qual envolve a organização para a escuta da história, as intervenções da professora e a participação ativa dos colegas de turma; ou para a feitura do pão, a leitura da receita, a participação de todos de diferentes modos; ou para auxiliar o outro a dizer, como na cena quatro. A segunda diz respeito a como determinadas situações que ocorrem nas rodas de conversa e na mesa-rodinha podem ser consideradas como formatos, já que envolvem aspectos mais amplos culturais e de participação social, num processo coletivo de produção. A diferença das experiências expostas no episódio anterior está em dizer que as situações de formatos de interação são pensadas pelas professoras, mas também apropriadas e vivenciadas pelas crianças. Por fim, a imagem mostra que a participação guiada é apresentada pelas cenas que seguem. Amparadas pela professora e pela organização do grupo, as crianças são capazes de coordenar esforços para desenvolver objetivos comuns (cena 2). Além disso, empreendem ações dando sequência a processos existentes, como a feitura de um alimento (cenas 3 e 4), assumindo lugares junto à professora. Lugares que instauram uma responsabilidade compartilhada nos processos de aprendizagem, em especial da linguagem.

Imagem 25 - Análise Episódio 3



Fonte: Elaboração da pesquisadora

Nesse episódio, cuja análise finda o presente capítulo, reiteramos a tese que visamos desenvolver ao longo de toda a nossa exposição. Partimos do pressuposto histórico-cultural segundo o qual a interação verbal constitui-se como instância de desenvolvimento das crianças, em especial, do desenvolvimento da linguagem na criança. Pressupomos, também, que as instituições de educação infantil, pela interação verbal e mediante ações de linguagem, constituem espaços e tempos de apropriação de conhecimentos por parte das crianças. Defendemos, por fim, que, nas situações em que crianças e professoras agem com a linguagem, há dispositivos que acionam as condições de possibilidade para o domínio de ações de linguagem que se voltam para a compreensão da própria linguagem. Nossos dados em confronto com as nossas condições de análise permitem até o momento reconhecer três deles, os quais designamos com os conceitos de retomada da palavra, formato de interação e participação guiada, tomados de empréstimo de Mendonça et al (2014), Bruner (1997) e Rogoff (1998), respectivamente. Agir sobre a linguagem é, reverberando o que assevera Bruner (2001), constituir-se capaz de agir sobre as restrições a que estamos submetidos pelos sistemas simbólicos internalizados. Isso expande, em muito, o sentido de agir sobre os outros e implica afirmar que, assim, “a criança acaba por compreender que, também por meio da linguagem, pode agir sobre si mesma, sobre seus comportamentos, depois sobre suas representações, e então, começa a ‘pensar’” (BRONCKART, 1999, p. 55).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Amanhã o novo dia. Se o merecer e me for dado. Um outro pilar da ponte.
Cravado no fundo do mar. Torna-se mais breve a distância. Do que falta caminhar.*
(José Saramago)

A escrita das palavras finais de uma tese carrega um caráter inconcluso, mas também visa firmar algumas posições. O presente estudo resulta de um conjunto de ações de pesquisa que buscaram adensar os conhecimentos existentes sobre os processos pedagógicos presentes no universo da educação infantil, focalizando com maior atenção as interações verbais produzidas entre professoras e crianças e entre crianças e, nelas, os dispositivos acionados para que umas atuem com e sobre as outras pela/com/sobre a linguagem.

Esse objeto foi sendo constituído ao longo de nossa trajetória profissional, na experiência na educação básica e no ensino superior, nos grupos de pesquisa nos quais participamos e que permitiram voltarmos-nos sobre questões acerca da aprendizagem da linguagem com crianças de educação infantil. Ele também traz no bojo o atual contexto, no qual cada vez mais crianças frequentam creches e pré-escolas, um número maior de professores está em formação e mais questões estão sendo levantadas acerca do processo pedagógico com sujeitos menores de seis anos de idade. Nesse período, as crianças pequenas estão em pleno processo de aprendizagem da linguagem verbal e o lugar desses espaços institucionais precisa continuar sendo tematizado, uma vez que, apesar das lutas travadas por coletivos formados por pesquisadores, professores e representantes das políticas públicas, ainda são observadas propostas que contradizem os documentos regulamentadores do trabalho nas instituições de educação infantil, as pesquisas e as proposições sérias construídas nas últimas décadas para essa etapa da educação básica. Incomoda-nos a falta de intencionalidade pedagógica e as práticas inadequadas que solapam a possibilidade de a criança viver com radicalidade a infância e de explorar a amplitude e a singeleza do mundo infantil.

Essa foi a principal razão para a pesquisa bibliográfica exposta no segundo capítulo: dispomo-nos a recuperar o estado do conhecimento acerca do que tem sido produzido sobre a interação verbal entre crianças e adultos, a fim de propiciar um quadro das conquistas que as áreas de Educação, Letras/Linguística e Psicologia acumulam sobre a linguagem da criança, quando impulsionada pelas interações com os seus pares e com os adultos, seja produzida no contexto educacional ou familiar. Para isso, estabelecemos um recorte

temporal de doze anos, pois ele abarca um período de mudanças sociais, culturais e econômicas, as quais reverberaram nas discussões do campo educacional e na consolidação dos debates na área da educação infantil no contexto da pesquisa educacional brasileira.

O debate que interessa às três áreas supracitadas não somente foi apresentado, mas enriqueceu e condicionou nossos estudos. A área de Letras/Linguística reúne estudos sobre a gênese da linguagem e o processo de aquisição, as relações de representação da língua e a criança como sujeito de linguagem. Esses temas são permeados pela subjetividade da linguagem infantil, pela multimodalidade, pela atenção conjunta na relação, em especial, com familiares fazem parte desse composto. Na Psicologia, de modo geral, o foco tem sido nos processos de interação entre adultos e crianças (com pais e adultos da escola) que perpassam questões de aprendizagem e desenvolvimento e destacam a relação social e afetiva permeada pela linguagem. A Educação, como responsável pela discussão pedagógica, aborda a interação entre adultos e crianças nas instituições de educação, a constituição da linguagem na interação, os processos pedagógicos com crianças menores de três anos, as intenções comunicativas e estratégias de ação e interação. Sobre essa última questão, há ricos trabalhos sobre os bebês, uma discussão que vem sendo consolidada nessa área na última década. Nesse panorama, percebemos a contribuição das três áreas, que, se articuladas, fornecem-nos dados para provocar a nossa própria área, a da Educação, a temáticas e problemáticas que lhe cabem dar ciência, pois são próprias do universo investigativo compreendido pelos processos pedagógicos.

Os trabalhos fizeram-nos pensar e reiteraram que a qualidade das interações revela também a qualidade dos processos de constituição do desenvolvimento humano e, portanto, das possibilidades de engajamento cultural passível de existir entre crianças e adultos nas instituições de educação infantil. Eles sinalizam, no caso de adultos serem as mães, para a importância da experiência social, do papel de locutor, da presença constante, da proximidade, das experiências situadas nas diferentes condições sociais e culturais que a vida oferece, mesmo antes do nascimento da criança.

Mas quem são os interlocutores adultos das crianças nas instituições de educação infantil? Que relação se estabelece entre eles nos modos de vivenciar a linguagem? As investigações, em especial das áreas de Psicologia e Educação, que abordam essas questões, apontam temáticas relacionadas aos processos de significação, aos discursos narrativos, às estratégias de comunicações com os bebês, aos recursos comunicativos e aos aspectos verbais e não verbais presentes nas interações. Diante delas, compreendemos a relevância

dos estudos que à Educação cabe e o seu papel em refletir mais, em buscar alternativas pedagógicas que potencializem os processos que promovem a aprendizagem. Justamente por isso, questionamo-nos também sobre as ações de linguagem entre crianças e adultos presentes nesses processos. Em que medida e como os adultos da escola orientam as ações de linguagem? Como participam do desenvolvimento da linguagem verbal da criança? Que limites têm sido enfrentados pela área da pesquisa educacional com vistas à compreensão do *diálogo* como constitutivo desse sujeito que está sendo iniciado nas práticas culturais do universo adulto?

Como vimos, o fato de as pesquisas nas três áreas optarem por metodologias que se aproximem dos ambientes onde a criança está, seja na escola, seja em casa, mostra-nos um indicativo importante para responder a tais questões: a necessidade de pesquisas empíricas de maior densidade e consistência. Buscamos, com o nosso trabalho, contribuir com o campo da Educação naquilo que julgamos ser-lhe fundamental, na compreensão dos processos intencionais que o mundo cultural organiza para sustentar o ingresso das crianças em um universo de significações já constituído, que necessita ser mantido e ao mesmo tempo transformado pela ação dos sujeitos que vivem nele.

Neste sentido, o estudo bibliográfico desenvolvido legitimou algumas de nossas reflexões iniciais: (1) a de que a interação verbal é condição para a aprendizagem da linguagem entre sujeitos que se constituem na e pela linguagem; (2) a de que esse é um tema discutido há longa data, em especial na área de Psicologia, mas em menor proporção na área da Educação; (3) a de que boa parte das pesquisas que contribuem para a expansão e aprofundamento desse tema é realizada em ambiente familiar. Isso provocou-nos também a pensar no processo pedagógico que ocorre nas instituições de educação infantil e nas interações das crianças com os adultos da escola, em especial nas mobilizações que as ações dos sujeitos produzem para aprender e usar a linguagem verbal.

Com base no conjunto de questões que as pesquisas apontam-nos e com a preocupação em relação à realidade de muitas crianças com menos oportunidades de dialogar, de processos sem intencionalidade pedagógica nas próprias escolas e, conseqüentemente, com restrições à aprendizagem da linguagem verbal, construímos nossa proposta de investigação que contemplou a realização de estudos no ambiente escolar. A intenção, como expressei, foi a de investigar quais e de que natureza são os dispositivos acionados por professoras e crianças para que umas atuem com/sobre as outras pela/com/sobre a linguagem. Reiteramos a importância de colocar a escola nas pautas de discussão da educação infantil, a urgência

de discussões que se refiram ao processo pedagógico e desafiarmo-nos a buscar os encontros das crianças e dos professores com as palavras.

A pesquisa, de cunho qualitativo, buscou, na teoria histórico-cultural e na abordagem sociodiscursiva, os fundamentos teóricos para a construção metodológica. Mantêm-se produtivos os pressupostos teóricos de M. Bakhtin (2011), J. Bruner (1983), L. S. Vigotsky (1991) e B. Rogoff (1998). Como categoria central (e, mais do que isso, como concepção de linguagem basilar de nossa argumentação!) está o conceito de diálogo desenvolvido pelo Círculo de Bakhtin. Soma-se a ela a concepção de linguagem como uma prática histórica, social e cultural da humanidade, mediante a qual as crianças aprendem e apreendem o mundo à sua volta e a si mesmas como sujeitos nesse mundo.

Ao guiarmo-nos pelos princípios da pesquisa etnográfica educacional, atentamos para as emergências com que o campo foi-nos brindando. Nisso ganhou sentido a abordagem analítica microgenética, afeita ao campo da pesquisa histórico-cultural pelas possibilidades de reconstrução minuciosa das situações concretas em que se visualizam os movimentos que crianças e professoras fazem para produzir significações, enfrentar os limites e as possibilidades da linguagem verbal e para constituí-la como objeto de conhecimento.

Com essa perspectiva, a investigação realizada em uma instituição pública de educação infantil, do município de Passo Fundo/RS, com cinco turmas de crianças e as suas respectivas professoras no período de outubro de 2014 a julho de 2015 mostrou-nos caminhos para responder a nossas questões. Com 166 crianças no período da pesquisa, a E.M.E.I Geny Araújo Rebechi, que se localiza na periferia da cidade, ocupa lugar importante na comunidade, pelo acesso que possibilita à educação das crianças pequenas. Avizinhamo-nos desses sujeitos para compreendermos o seu contexto social, cultural e econômico. No período de produção dos dados, a observação foi o nosso principal instrumento e, para realizá-la, contamos com fotografias e registros no diário de campo, além de 48h18min em videogravações.

Na produção de um olhar generoso, porém cuidadoso e rigoroso, sobre o material, consolidaram-se os conceitos de interação verbal e ação de linguagem como centrais para as nossas análises. Com o apoio deles, pudemos, então, construir três episódios de interação, cujos critérios de seleção das cenas constituíram-se nas ações de linguagem entre as professoras e as crianças em situações em que foi possível perceber o agir e o pensar sobre a língua, uma das formas de expansão das possibilidades do sistema simbólico, segundo Bruner (2001). Consideramos, para isso, que, desde cedo, as crianças podem produzir e

compreender a linguagem, mesmo que o façam sem a consciência (recursos de elaboração reflexiva dessa ação) de que é isso que estão a fazer (GOMBERT, 2003, p. 19).

Na exposição dos dados, na descrição e na análise dos episódios, nossa intenção foi a de apresentar nossa argumentação como num *crescendum*, sem omitir os tensionamentos e os potenciais que determinadas situações produziram. Reconstruímos o percurso de nosso olhar para a linguagem verbal, considerando as ações entre os sujeitos que se colocam em determinadas condições e mediados pela palavra, por meio de três dispositivos que, em nossas análises, emergem do que as professoras vão elaborando com as crianças para possibilitar diferentes modos de uso da linguagem.

Pela análise dos três episódios, percebemos que, nos contextos imediatos de enunciação, as crianças, na maior parte das situações, são tratadas como ouvintes e falantes, como sujeitos sociais. Ao falar de suas histórias, ao narrar, ao escutar, professoras e crianças vivem a linguagem de modo que a palavra de um pode afetar a palavra do outro. Por meio desse processo discursivo, passamos a conhecer o outro e os seus pontos de vista, as suas histórias. “Aprendemos muitíssimo não apenas sobre o mundo, mas sobre nós mesmos, pelo discurso com os Outros” (BRUNER, 2001, p. 94).

Destacamos uma questão não apontada no texto, mas evidente em nossas análises. Ao optarmos por investigar a interação da adulta com as crianças, estamos considerando o conjunto de crianças, mas, inevitavelmente, em algumas cenas, percebemos algumas delas, uma, duas ou três, como protagonistas. Em se tratando de interação no ambiente institucional em que há mais sujeitos envolvidos, as outras crianças têm um lugar não somente de interlocutores diretos, mas de quem, em ação com a palavra, tomam iniciativas, argumenta, busca por espaços de fala, participa dos diálogos que outros “tomam à frente”. Apesar de reconhecermos que algumas interagem mais e têm retorno imediato de seus interlocutores, todas participam, mesmo quietas, em silêncio ou expressando-se somente por linguagem não verbal. Na medida em que o processo de análise foi avançando, fomos nos dando conta que, em boa parte das situações de interação, havia uma tríade: professora, crianças que protagonizam cenas e outras crianças que também são consideradas atores.

Verificamos, ainda, que as crianças, na interação verbal com as professoras e pares, comunicam-se pela palavra, conversam, reivindicam tempo para falar. Elas fazem relatos, descrições, levantam hipóteses, questionam os seus pares. Em parceria, pedem ajuda, experimentam e brincam com a linguagem e, algumas vezes, colocam-se no lugar das professoras no sentido de conduzir as rodas de conversa ou ajudar a organizar uma atividade.

As professoras, por sua vez, na interação verbal com as crianças, conversam com elas, questionam, apoiam, preocupam-se em sustentar a palavra pela escuta, em realizar intervenções. Criam situações imediatas para que a palavra seja ouvida, estendida, entendida e propagada, considerando a linguagem como objeto de conhecimento. Afirmávamos, no episódio um, que as professoras cuidam das palavras das crianças. Palavras que não são ignoradas, menos ainda refutadas. Há, mesmo que sutilmente, em algumas situações, um processo de ensino. Para que a professora ensine a escutar, por exemplo, durante um relato, suspende as falas que algumas crianças realizam, faz as intervenções necessárias e devolve a palavra para as crianças. Isso possibilita que elas pensem sobre o que estão a fazer com aquela palavra que lhes está disponível.

Mas, apesar de todo o cuidado que as professoras têm com as palavras das crianças, também percebemos o quanto conduzir o processo pedagógico com a educação infantil carrega tensões. É a escuta aligeirada, que fica no entremeio de conduzir uma proposta e, ao mesmo tempo, ter a paciência para que todos tenham o direito de serem ouvidos. É a intencionalidade pedagógica da professora ocultando questões importantes na relação com as crianças ou impondo-se sobre o movimento que o trabalho pedagógico produziu nas crianças. É a perda da escuta das falas das crianças em virtude da preocupação com o tempo cronológico, pois consideram que precisam atender a um conjunto de ações previstas para ocorrerem em uma classe com crianças pequenas. Lembremos da Cena três (Episódio 2), em que flagramos uma conversa entre meninos, ocorrendo de modo paralelo à atividade central (falar sobre dinossauros). Isso mostra-nos que, mesmo com a condução da professora, as crianças subvertem a ordem e encontram formas de criar espaços para a defesa de suas ideias, de dizer, reivindicar, argumentar, que, muitas vezes, passam despercebidas pelo mundo adulto. Quantas aprendizagens escondem-se nesses entremeios das rodas de conversa? “Sonhando a vida na ação e na linguagem, descontextualizando espaço e tempo, subvertendo a ordem e desarticulando conexões, a infância problematiza as relações do homem com a cultura e com a sociedade” (JOBIM e SOUZA, 1994, p. 160). Que conteúdos e temáticas estavam presentes no sentido de compreensão de mundo desses meninos? Como a professora poderia ajudá-los? E como a professora poderia dar-se conta da existência desses limites ou tensões que perpassam a sua prática?

Essas tensões foram objeto de nosso olhar especialmente no momento da escrita da tese. Fomos dando-nos conta que esses limites não são vistos de modo direto pelas professoras e que somente a produção é que nos possibilitou perceber a existência deles, pelo

olhar dialógico do sobredestinatário. Consideramos que o texto pode cumprir esse papel que, na perspectiva bakhtiniana, é compreendido como terceiro personagem no texto (o primeiro é o locutor e o segundo o destinatário). Para Bakhtin (2011, p. 332),

A compreensão dos enunciados integrais e das relações dialógicas entre eles é de índole inevitavelmente dialógica (inclusive a compreensão do pesquisador de ciências humanas); o entendedor (inclusive o pesquisador) se torna participante do diálogo ainda que seja em um nível especial (em função da tendência, a interpretação e da pesquisa). [...] O entendedor se torna inevitavelmente um *terceiro* no diálogo (é claro que não no sentido literal, aritmético, uma vez que, além do terceiro, pode haver um número ilimitado de participantes no diálogo a ser compreendido), entretanto a posição dialógica desse terceiro é uma posição absolutamente específica (2011, p. 332).

Considerando o terceiro como um elemento constitutivo do enunciado, entendemos que a produção pode elucidar situações que a “olho nu” passam despercebidas. Neste sentido, a escrita torna-se uma lente que permite uma análise mais profunda. Para Bakhtin (2011, p. 333), “isso decorre da natureza da palavra, que sempre quer ser *ouvida*, sempre procura uma compreensão responsiva e não se detém na compreensão *imediate* mas abre caminho para sempre mais e mais à frente (de forma ilimitada)”. A vida de professor também exige esse distanciamento e essa compreensão. Mas como realizá-lo? Temos clareza que essa capacidade de distanciar-se é difícil de ocorrer na situação concreta e direta com as crianças nas práticas das instituições. Ela requer outros modos de as professoras olharem para a própria prática, com uma metodologia que pudesse, em processo de formação continuada, envolver momentos de reflexão com base em observação, escritas e articulação com referenciais teóricos. Sobre isso, destacamos as palavras de Benincá (2002, p. 108):

A prática refletida transforma o senso comum e torna o ser humano sujeito; requer, porém, o processo de observação documentado em registros. Por outro lado, a prática que ressignifica os sentidos, atuando de forma inconsciente (mídia), faz do ser humano um objeto. O discurso que não brota da prática não gera transformação, sendo utilizado para transformar o próprio discurso, principalmente o legal e o institucional. Em contrapartida, o discurso que nasce da prática, observada e refletida, pode transformar o sujeito da prática e, conseqüentemente, a própria prática pedagógica. Trata-se de um processo de formação continuada. O sujeito que se transforma requer um processo de investigação cujo objeto de observação seja “a relação entre os sujeitos”.

O caminho do olhar sobre a prática pode possibilitar a distância necessária para compreender os detalhamentos do que envolve a aprendizagem das crianças e os modos de organizar as propostas. Acompanhar as práticas dessas professoras, por meio de um processo

investigativo, certamente, contribui para a pesquisa na educação infantil, mas, talvez, mais ainda para essas mesmas práticas na medida em que conseguir estabelecer, no diálogo, o olhar exotópico.

Apesar das tensões que se vive no cotidiano, há dispositivos presentes em seu fazer diário que possibilitam qualificar a linguagem e a sua aprendizagem. Eles constituíram-se na ação das professoras e sob o olhar exotópico da pesquisa, resultando em um constructo teórico. As ações que envolvem a linguagem parecem-nos eminentes nas práticas de educação infantil e as professoras instauram-na em sua função social e como objeto de conhecimento à medida que estabelecem condições para a produção da própria linguagem. Consideramos que, além disso, há outras possibilidades na interação, em que a palavra é orientada para e com o outro. A retomada da palavra (MENDONÇA et al, 2014), nesse caso, implica situações em que há reelaborações de enunciados pelo dizer de um sujeito na relação com o seu interlocutor, que, por sua vez, reelabora e devolve-o, em processo contínuo. A palavra pode ser retomada pelas crianças a partir do que as professoras disseram ou, ao contrário, retomada pela professora com base na palavra das crianças.

Há situações em que a retomada da palavra legitima o dizer das professoras e das crianças no sentido de alavancar uma nova produção, seja uma conversa entre dois, três sujeitos, ou de toda a turma de crianças, de modo coletivo. É importante afirmar que, quando retomam a palavra da professora, os pequenos compreendem, retornam com outra palavra que é sua ou do outro e modificam-na desde a sua primeira emissão. Há um processo de reconstrução em que, ao reelaborar, as crianças também recriam, pondo em movimento uma ação de aprendizagem da linguagem.

Considerando que as professoras possibilitam condições para que a palavra propague-se, seja compreendida e volte a seus autores, ela ocorre na interação entre um adulto e crianças em processo de aprendizagem como um dispositivo para pensar a própria língua. A própria língua é, portanto, o tema da contrapalavra.

No processo de compreensão, cada palavra do outro fazemos corresponder a uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem nossas réplicas, mais profunda e real é nossa compreensão. Compreender é, portanto, opor as palavras do locutor uma contrapalavra. O sentido construído na compreensão ativa e responsiva é o traço de união entre os interlocutores (JOBIM E SOUZA, 1994, p. 109)

A retomada da palavra é uma ação protagonizada inicialmente pelas adultas, mas vivenciada e assumida pelo grupo. Nesse processo de pesquisa, encontramos crianças que

exigem espaço de fala e que não pedem licença para expor as suas ideias. Há uma fala que ampara e que problematiza. A palavra citada pelo outro pode ser considerada como uma ação que se repete e que permite à criança tomar as iniciativas, assumindo outro lugar, mas sempre uma fala orientada.

Além dela, há outros dispositivos que deflagram atividades de linguagem com as crianças nas formas de conduzir o processo dialógico pelas professoras, sujeitos de nossa investigação. Ações como sentar-se à mesa e conversar com as crianças, periodicamente, em uma situação de interação verbal pensada intencionalmente como elemento de uma atividade de linguagem, qualificamos processos de desenvolvimento da linguagem na criança. Os formatos de interação (BRUNER, 1997) são ações intencionais, antecipadas pelos adultos e apropriadas pelas crianças, que sustentam a sua participação, ainda com apoio da professora, mediante o uso de recursos próprios construídos para tal.

Nas mesas-rodas, nas rodas de conversa, elas vivenciam situações nas quais aprendem um modo de ouvir, de falar, de argumentar e de dar encadeamento ao que estava sendo dito, ou seja, vivenciam formatos de interação que, por serem rotineiros e propiciarem que parceiros atuem conjuntamente, vão constituindo formas de ação de linguagem disponível e apreensível pelas crianças. Brito (2004), autora que pesquisa sobre o movimento discursivo nas rodas de conversa, alerta-nos para o sentido de um trabalho sério e respeitado nesses espaços caros ao trabalho na educação infantil.

(...) 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 nos espaços cotidianos da Educação Infantil. Que as conversas não sejam entendidas como forma de passar o tempo, como uma fuga do trabalho pedagógico, mas sim, como trabalho coletivo de construção do conhecimento, das subjetividades das crianças e do planejamento participativo (2004, p. 98).

Lamentavelmente, ainda, em algumas instituições, há situações em que as crianças são submetidas a atividades para “passar o tempo”. Há tantas ações intencionais, ricas e significativas que, no processo de cuidar, educar e brincar, incluem a interação de crianças e adultos! O trabalho educacional cotidiano com as crianças pequenas implica vê-las na relação com outras crianças e adultos, percebendo modalidades de diálogo, como assumem posições singulares nas interações, como se vinculam com as construções dos adultos, como desenvolvem iniciativas (GUIMARÃES, 2009, p. 12).

Por fim, outro recurso de que se valem professoras e crianças está na participação guiada (ROGOFF, 1998). Juntas, crianças e professoras, assumem a responsabilidade de

contar uma história, fazer o pão, pedir café, atividades que qualificam o seu dizer. Nelas, sujeitos encontram possibilidades de comunicarem-se e agirem sobre, com e pela linguagem. Rogoff (1998) realizou intensas pesquisas com diferentes sujeitos, contextos e questões para desenvolver o conceito de participação guiada. Firmamos o nosso olhar, com base em seus estudos no que é específico dos processos pedagógicos com crianças menores de seis anos de idade em instituições de educação infantil. Nosso argumento em relação à notoriedade da ação das crianças e professoras por meio da participação guiada reitera o encontro com as palavras do outro como um compromisso que todos assumem, como pontes, com diferentes e mutáveis papéis e que, essencialmente, geram mudanças.

É relevante assinalar que esse processo de participação guiada, participação orientada e apropriação participatória, analisadas e discutidas no episódio três, dadas as diferenças entre os conceitos, envolve relações com a cultura, com ações conjuntas e articulação com o conceito de infância que viemos, como área de educação infantil, construída nas últimas décadas. Se as crianças são atores sociais, sujeitos com história e cultura, com possibilidade de participarem ativamente de seu processo de aprendizagem, por que não olharmos e pensarmos em processos que sejam coerentes com isso?

Compreendemos que, em muitas situações, as crianças são co-partícipes da própria organização das atividades. Em nosso entendimento, elas aprendem mais e desenvolvem-se mais quando não estão apenas “recebendo”, mas construindo juntas. Obviamente, como na retomada da palavra e no formato de interação, deve-se ter um sujeito mais experiente, como a professora, para guiar, tomar decisões mais substanciais, algo que é próprio do ofício dessa adulta e do compromisso que tem com a educação das crianças.

As análises dos dados da pesquisa indicaram que as ações que representam a participação guiada estão mais centradas nas turmas do Maternal I, com crianças de dois a três anos. Isso relaciona-se à idade das crianças ou à ação da professora? Inferimos que há um conjunto de elementos: os modos da professora de conceber a própria interação verbal, a dinâmica pedagógica vivenciada naquelas turmas de maternal, a curiosidade e a espontaneidade inerente às crianças menores. Estamos deixando essa questão em aberto pela urgência com que a finalização da pesquisa impõe-se, no entanto, compreendemos que ela poderá ensejar novas investigações. Pensamos na participação guiada como um dispositivo para que as crianças pequenas e mesmo os bebês não apenas aprendam a falar e comunicar-se, mas vivenciem processos de interação que possibilitam um conjunto de novas ações no curso de seu desenvolvimento.

Também as cenas que envolvem as duas turmas do maternal provocam-nos a refletir sobre as crianças menores. O que há de mais específico nesses processos de aprendizagem da linguagem? Do que elas são capazes? Defendemos que as crianças de zero a três anos merecem uma proposta pedagógica respeitosa e intencionada. A área da Educação, na última década, traz um conjunto de discussões, mas o que ainda há por perscrutar sobre a linguagem das crianças bem pequenas nos contextos institucionais?

Os dispositivos que, em nosso trabalho, são designados de retomada da palavra, formatos de interação e participação guiada são guiados e organizados pelas adultas. Entendemos que isso faz-se necessário, pois as crianças precisam delas para que possam apoiar e referenciar as suas elaborações no decorrer de sua aprendizagem. As professoras são as adultas linguísticas, experientes e com diferentes conhecimentos, saberes específicos sobre a linguagem, a infância, o desenvolvimento, a aprendizagem e saberes didático-pedagógicos, sobre os modos de organizar uma proposta didática e de viabilizá-la. Porém, a docência com crianças não depende apenas dos conhecimentos necessários, de modo mais específico àquele ofício. Há questões fundamentais da constituição das professoras como sujeitos, como apontado no capítulo 3. Temos clareza que a visão do mundo, a formação inicial e continuada, o olhar de pesquisador, as opções teóricas e políticas e a postura crítica frente a adversidades fazem muita diferença na docência com as crianças, definindo ações e posicionamentos pedagógicos. Nessa perspectiva, Barbosa (2016) lembra que a atividade profissional com a educação infantil implica pesquisa e militância e afirma que “essa atitude exige participar de um coletivo de reflexão – escola, sindicato, grupo de estudo e formação – para a construção de ações sociais coletivas que realmente tenham significado social e também para cada criança” (2016, p. 135).

Concluimos que há, nas práticas pedagógicas com a educação infantil que foram o universo de nossa investigação, um trabalho sério e intencionado. A intencionalidade quando não invade, faz muita diferença na vida das crianças e tira-as de um abandono existente em alguns contextos. Garantir o acesso à linguagem verbal como objeto de conhecimento permite mudanças na constituição desses sujeitos. De acordo com as discussões que permearam a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB 20/2009, p. 15), dentre os bens culturais que a criança tem por direito ter acesso, um deles é a complexidade da linguagem verbal. Sobre isso, no documento afirma-se que

Depende das possibilidades das crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas, onde podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com as palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo. É um processo que precisa ser planejado e continuamente trabalhado (CNE/CEB 20/2009, p. 15).

Por essas razões, reafirmamos que, pela interação verbal, as crianças incorporam e reproduzem recursos usados pelas professoras, potencializando e explorando a linguagem na experiência com os outros. Nossa tese está em afirmar que os conceitos que elevamos à condição de categorias permitem-nos designar os dispositivos, ou seja, um conjunto de ações implementadas principalmente pelas professoras com vistas a abordar a linguagem não somente como instrumento de comunicação, mas também como organizadora da ação e como ação de pensamento, capaz de agir sobre o outro e de ser objeto da própria linguagem. A retomada da palavra, o formato de interação e a participação guiada permitiram-nos compreender que ações de linguagem podem ser vivenciadas e oferecidas à criança no curso do desenvolvimento da linguagem verbal.

Essas ações que as professoras realizam são ações culturais que, mesmo sem formação específica para produzi-las, elas fazem-no. Por isso, são ações potenciais, de quem faz o melhor, que atua nessa perspectiva e que pensa na aprendizagem das crianças e, por isso, pode vir a constituir elementos de reflexão em processos de formação inicial e continuada de professores que atuam na educação infantil.

A presença de crianças que “realizam ações com a linguagem, afirmam, questionam, brincam com os amigos, falam de si e dos outros, fazem solicitações, argumentam...” (BRITO, 2004, p. 96) foi percebida durante o nosso processo de pesquisa. A presença de profissionais adultos que, de posse de conhecimentos específicos, responsáveis por sua aprendizagem, criam condições necessárias para produção das ações de linguagem de modo qualificado também se fez evidente. Encontramos professoras com vontade de ensinar, com propostas pensadas e que investem nas intervenções pedagógicas. As ações de linguagem, vivenciadas pelo grupo, têm o aporte no planejamento, mas muitas delas são realizadas pela necessidade percebida em momentos específicos. Se as condições imediatas para que a palavra seja propagada são feitas sem uma instrução específica, questionamos: Se, nos processos de formação, pudéssemos discutir sobre estratégias ou dispositivos, como a retomada da palavra, o formato de interação ou a participação guiada, que diferença isso faria na vida das crianças?

Por essas e tantas razões justificadas neste trabalho, é implausível que as crianças de educação infantil sejam submetidas a práticas que restringem o seu acesso à linguagem. Romper com a invisibilidade da infância não tem sido tarefa fácil, em questões amplas ou específicas, como a aprendizagem da linguagem, mas há um conjunto de esforços que converge para isso. Contenta-nos colocar nas pautas da pesquisa educacional temáticas como essa e, mesmo com os limites que este estudo possa apresentar, torna-se mais um trabalho que, problematizando questões da área da infância, agrega-se a outras discussões apoiando a educação das crianças, concebendo-as como sujeitos que se constituem nas e pelas ações humanas.

REFERÊNCIAS

- AMORIN, Katia de Souza et al. O bebê e a construção de significações, em relações afetivas e contextos culturais diversos. **Temas em Psicologia**. Ribeirão Preto, v. 20. n. 2. 309-326, 2012.
- AMORIN, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- _____. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- ANDRÉ, Marli; LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- AQUINO, Fabíola de Souza Braz. **Intencionalidade comunicativa e atenção conjunta: uma análise em contextos interativos mãe-bebê**. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade Federal da Paraíba/Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2008.
- ÁVILA, Maria Carolina Alves Pereira. **Aquisição do ataque silábico complexo: um estudo sobre crianças com idade entre 2:0 e 3:07**. 2000. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV, V. M). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Editora HUCITEC, 2014.
- _____. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF, 2011.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça. **Projetos de Trabalho na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artemd, 2008.
- BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia Eloisa (orgs). **Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática**. Passo Fundo: UPF, 2002.
- BERROCAL, Pablo Fernandez; ZABAL, M^a Angeles Melero (comps). **La interacción social en contextos educativos**. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, S.A., 1995.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e métodos**. Porto, Portugal: Editora Porto, 1994.
- BONILHA, Giovana Ferreira Gonçalves. **Aquisição dos ditongos orais decrescentes: uma análise à luz da Teoria da Otimidade**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, 2000.

BONDIOLI, Anna; MONTOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos: uma abordagem reflexiva**. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BORGES, Lucivanda Cavalcante; SALOMÃO, Nádya Maria Ribeiro. Aquisição da Linguagem: Considerações da Perspectiva da Interação Social. **Psicologia e Reflexão Crítica**. Porto Alegre, v.16. N.002. 327-336, 2003.

BRAGAGNOLO, Adriana. **A linguagem escrita na educação infantil: concepções presentes nos meios acadêmicos**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, 2004.

BRASIL. RCNEI. Ministério da Educação e do Desporto (1988). Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular para a Educação Infantil/Conhecimento de Mundo**. Brasília: MEC/SEF, v. 2

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRESSANI, Maria Cristina. **A comunicação na interação bebê-educadora nos primeiros dois anos de vida**. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2006.

BRITO, Ângela Coelho de. **O movimento discursivo nas rodinhas de crianças de 4 a 5 anos na Creche UFF**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. trad. Ana Rachel Machado; Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas/SP: mercado de Letras, 2008.

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

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **In search of pedagogy**. The selected words of Jerome S. Bruner. V. II. London and New York: Routledge, 2006.

_____. **Realidades mentais, mundos possíveis**. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CAMARA, Hildair Garcia. **Do olhar que convoca ao sorriso que responde: possibilidades interativas entre bebês**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2006.

CASTELLI, Carolina Machado. **Ampliando as discussões sobre aprendizagem na educação infantil: observação e participação entre bebês e crianças mais velhas.** In: ANPED SUL. REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED: EDUCAÇÃO, MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS. 11, 2016, UFPR, Anais Anped Sul. Curitiba, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-5_CAROLINA-MACHADO-CASTELLI. Acesso em: 08 ago.2016.

CASTRO, Joselma Salazar de. **A constituição da linguagem e as estratégias de comunicação dos e entre os bebês no contexto da educação infantil.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. 2011.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica da área da educação infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de; PALHARES, Maria Silveira (orgs.) **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios.** 4. ed revisada e ampl. Campinas/SP: Autores Associados – FE/Unicamp; São Carlos/SP: Editora da UFScar; Florianópolis/SC: Editora da UFSC, 2003. (Polêmicas do nosso tempo).

COLE, Michael; COLE, Sheila R. **O desenvolvimento da criança e do adolescente.** 4 ed. São Paulo: Artmed, 2001.

COLL, César et al. Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. 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.

CORSARO, Wilian A. Entering the child's word. Research strategies for field entry and data collection in a preschool setting. En: GREEN, J. y WALLAT (comps.). **Ethnography and language in educacional settings.** Norwood. Nueva Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1981.

COSTA, Carolina Alexandre. **Significações em relações de bebês com seus pares de idade.** 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo/Ribeirão Preto. 2012.

CRUNIVEL, Adriana Cunha. **A aquisição do comportamento verbal em uma criança dos dezoito meses aos dois anos de idade.** 2010. Tese (Doutorado em Psicologia Experimental) – Universidade de São Paulo. 2010.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Dossiê: Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. **Educação & Sociedade.** Revista de Ciência da Educação/ Centro de Estudos e Educação em Sociedade. São Paulo: Cortez/Campinas CEDES, v. 26, n.91, p. Maio/Ago 2005.

DE LEMOS, Claudia. **Sobre aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original.** Boletim da Abralín. Curitiba, 1984, v. 3, p. 97-136.

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

DICKEL, Adriana. Algumas reflexões a pretexto de um prólogo. In: DICKEL, Adriana; CAIMI, Flávia Eloisa (Org.). **Cadernos de reflexão: novos olhares, novas práticas**. III. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo; Prefeitura Municipal de Passo Fundo; Fundação W.K. Kellogg, 2001.

DIEDRICH, Marlete Sandra. A criança e a construção de sentidos no aqui-agora da enunciação. In: NEUMANN, Daiane; DIEDRICH, Marlete Sandra. **Estudos da linguagem sob a perspectiva enunciativa**. Passo Fundo: Méritos, 2012.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Porto Alegre: Vozes, 2005.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens das crianças: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1999.

ELMÔR, Larissa de Negreiros Ribeiro. **Recursos comunicativos utilizados por bebês em interação com diferentes interlocutores durante o processo de adaptação à creche: um estudo de caso**. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de São Paulo. 2009.

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

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRA, Maria Manoela Martinho. **“A gente gosta é de brincar com os outros meninos”**: relações sociais entre as crianças num jardim da infância. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

FIORIN, José Luis. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FLORES, Danielle Bonamin. **Concepções dos profissionais sobre o desenvolvimento da linguagem de crianças no contexto da creche**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. 2012.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A linguagem como constituidora da consciência e elemento transformador no processo da vida humana: uma leitura histórico-cultural. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: EDUCAÇÃO, CULTURA, PESQUISA E PROJETOS DE DESENVOLVIMENTO: O BRASIL DO SÉCULO XXI. 35, 2012, UFPE, Anais Anped. Pernambuco, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/131-gt20>. Acesso em: 28 set.2016.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção; RAMOS, Bruna Sola (orgs). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

GARCEZ, Pedro De Moraes; BULLA, Gabriela da Silva; LODER, Letícia Ludwig. **Práticas de pesquisa microetnográfica**: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. D.E.L.T.A. São Paulo, v. 30.2, p. 257-288. Jul/dez, 2014.

GÓES, Fernando Antônio de Barros. **Eu falo no teu dizer para dizer quem sou**: um estudo sobre aquisição da linguagem com criança abrigada em instituição governamental. 2009. Tese. (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Caderno Cedes**. Campinas, n. 50, ano XX, abril/2000.

GOMBERT, Jean Émile. **Metalinguistic development**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

GOMBERT, Jean Emile. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da Leitura. In: MALUF, Maria Regina (org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita**: contribuições da pesquisa para a prática de alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GRIGOROWITSHCS, Tamara. O conceito de “socialização” caiu em desuso? Uma análise dos processos de socialização na infância com base em Georg Simmel e Georg H. Mead. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 29, p. 102, 2008.

GUIMARÃES, Daniela; LEITE, Maria Isabel. **A pedagogia dos pequenos**: uma contribuição dos autores italianos. 22ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu, Set/1999. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso: mai.2014.

GUIMARÃES, Daniela. Entre gestos e palavras: pistas para a educação das crianças de 0 a 3 anos. Educação on-Line (PUCRJ), v. 1, p. 4, 2009.

HILÁRIO, Rosângela Nogarini; PAULA, Luciane de; BUENO, Rafaela Giacomini. Relações entre Bakhtin e Bruner nos estudos em Aquisição. In: DEL RÉ, Alessandra; PAULA, Luciane de; MENDONÇA, Célia Marina. **A linguagem da criança**: um olhar bakhtiniano. São Paulo: Contexto, 2014.

JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamim. Campinas, SP, 1994.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. **Interação e silêncio na sala de aula**. 1997. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. 1997.

LERNER, Délia. O livro didático e a transformação do ensino da língua. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Livros de alfabetização e de português**: os professores e suas escolhas. Belo Horizonte, CEALE: Autêntica, 2004.

LAZARIN, Constança de Almeida. **Recortes de aquisição da língua materna: de interpretado à intérprete**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Goiás. 2009.

LIMA, Gisele Aparecida de. **A fala da criança e seus efeitos no adulto interlocutor**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas. 2009.

LIMA, Anna Paula Rolin de. **A argumentação oral no contexto do agrupamento multietário da educação infantil do município de Campinas**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. 2013.

LINAZA, J. L. Introducción. In: BRUNER, J. **Acción, pensamiento y lenguaje**. Madrid: Alianza, 1989.

MANOLA, Terezinha da Penha de Jesus. **O desenvolvimento da narrativa na criança pequena**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. 2006.

MARCHEZAN, Renata Coelho. Diálogo. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986 (Série Princípios).

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

MARTINS FILHO, Altino José; PRADO, Patrícia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MELO, Zoetânea Sobral. **A inserção do infante no meio discursivo: efeitos de interpretação de diferentes interlocutores**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de João Pessoa. 2008.

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.

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

MICHAELS, Sarah. Apresentações narrativas: uma preparação oral para a alfabetização com alunos de primeira série. In: COOK-GUMPERZ, Jenny. **A construção social da alfabetização**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MORETTO, Clenir. FIOREZE, Cristina, FONSECA, Henrique. **Educação e cidadania: um olhar para comunidades em situação de vulnerabilidade social em Passo Fundo**. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2008.

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.

NOBREGA, Paulo Vinícius Ávila Nóbrega. **Dialogia mãe-bebê: a emergência do envelope multimodal em contextos de atenção conjunta**. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba. 2010.

PAOLETTI, Lígia Formico. **A entonação ascendente na fala da criança: um estudo de caso**. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, 2003.

PEDROSA, Maria Isabel. **Interação criança-criança: um lugar de construção do sujeito**. 1989. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da UPSP. São Paulo. 1989.

PESSÔA, Luciana Fontes. **Fala materna em cenários comunicativos específicos e o desenvolvimento da linguagem: um estudo longitudinal**. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro. 2008.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**. Ano XXI. N. 71, p. 45-78, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>. Acesso em 15.03.2016.

POVEDA, David; SEBASTIAN, Eugenia; MORENO, Amparo. “La ronda como evento para la constitución social del grupo em uma classe de educação infantil. Universidad Autónoma de Madrid. **Infancia y Aprendizaje**, 2003, 26 (2), 131-146.

RAMOS, Deborah Dornellas. **Interação adulto-crianças em creches públicas: estilos linguísticos**. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Universidade Federal da Paraíba. 2010.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. **Investigando o desenvolvimento da linguagem no ambiente educativo da creche: o que falam as crianças do berçário?** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. 2006.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes; ROSA, Ester Calland de Souza (Org.). **Os saberes e as falas dos bebês e de suas professoras**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

RIVERO, Magda. Los inicios de la comunicación: la intencionalidad comunicativa y el significado como procesos graduales. In: **Anuário de Psicologia**. Barcelona: Barcelona Univeristat, 2003.

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.; RIO, Pablo del; ALVARES, Amélia. (orgs.) **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde (et.al). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIN, Kátia de Souza; Zilma de Moraes Ramos de OLIVEIRA. Olhando a criança e os seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. **Psicologia**, n. 3, jul/set 2009, v. 20. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642009000300008. Acesso em: 14 nov.2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Educação & Sociedade**. Revista de Ciência da Educação/ Centro de Estudos e Educação em Sociedade. São Paulo: Cortez, Campinas CEDES. Vol.26. N.91. Maio/Ago 2005.

SESTINE, Ana Elisa. **Interação social e comunicação na primeira infância**. 2008. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo. 2008.

SERAFINI, Sibylla Jockymann Do Canto. **O papel da mãe no processo de aquisição da linguagem**: um estudo linguístico sobre a importância da relação criança-outro para a constituição do bebê como sujeito falante. 2011. Dissertação (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2011.

SILVA, Carmem Luci da Costa. **A instauração da criança na linguagem**: princípios para uma teoria enunciativa em aquisição da linguagem. 2007. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2007.

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.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 8. Ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999/2003.

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

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Sentido e significação. In: ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde (et.al). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

STAMBACK, Mira. et al. **Os bebês entre eles**: descobrir, brincar, inventar juntos. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

TEBEROSKI, Ana; COLOMER, Teresa. Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

TUDGE, Jonathan; ROGOFF, Bárbara. Influencias entre iguales em el desarrollo cognitivo: perspectivas piagetina e vygotskiana. 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.

WERTSCH, James V. A necessidade da ação na pesquisa sociocultural. WERTSCH, James V.; RIO, Pablo del; ALVARES, Amélia. (orgs.) **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

VIEIRA, Alessandra Jacqueline. **Condutas argumentativas na fala infantil**: um olhar sobre a constituição da subjetividade. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. 2011.

VION, Robert. **La communication verbale: analyse des interactions**. Paris: Hachette, 1992.

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

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e linguagem**. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2010.

APÊNDICE

APÊNDICE A

QUADRO DE DISSERTAÇÕES E TESES - PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

<i>Título</i>	Autor	Instituição	Área	Ano
<i>Dissertação: Aquisição dos ditongos orais decrescentes: uma análise à luz da Teoria da Otimidade.</i>	Giovana Ferreira Gonçalves Bonilha	UCP	Letras	2000
<i>Dissertação: Aquisição do ataque silábico complexo: um estudo sobre crianças com idade entre 2:00 e 3:07.</i>	Maria Carolina Alves Pereira Ávila	UCP	Letras	2000
<i>Tese: O papel do input e da intersubjetividade na aquisição da linguagem: proposta de um modelo explicativo. *</i>	Angela Donato Oliva	USP	Psicologia	2001
<i>Tese: Interação dos bebês com a linguagem. *</i>	Luciana Fachini	PUC	Educação	2002
<i>Dissertação: A entonação ascendente na fala inicial da criança.</i>	Ligia Formico Paoletti	UNICAMP	Linguística	2003
<i>Dissertação: Crianças e adultos na creche: marcas de uma relação.</i>	Altino José Martins Filho	UFSC	Educação	2005
<i>Dissertação: A comunicação na interação bebê-educadora nos primeiros dois anos de vida.</i>	Maria Cristina Lemes Bressani	UFRGS	Psicologia do Desenvolvimento	2006
<i>Tese: Transformações da linguagem na criança: intersecções psicanalíticas e linguistas sobre as origens do sujeito. *</i>	Alfredo Nestor Jerusalinsky	USP	Psicologia Escolar e do Desenvolvimento	2006
<i>Dissertação: Do olhar que convoca ao sorriso que responde: possibilidades interativas entre bebês.</i>	Hildair Garcia Camara	UFRGS	Educação	2006
<i>Dissertação: Investigando o desenvolvimento da linguagem no ambiente pedagógico da creche: o que falam as crianças do berçário?</i>	Tacyana Carla Gomes Ramos	UFPB	Educação	2006
<i>Dissertação: "O movimento discursivo nas rodinhas de</i>	Ângela Coelho de Brito	UFF	Educação	2006

<p><i>crianças de 4 a 5 anos na Creche UFF</i>".</p> <p>Dissertação: <i>O desenvolvimento da narrativa na criança pequena.</i></p> <p>Tese: <i>A instauração da criança na linguagem: princípios para uma teoria enunciativa em aquisição da linguagem.</i></p> <p>Tese: <i>Interação social e comunicação na primeira infância.</i></p> <p>Tese: <i>Intencionalidade comunicativa e atenção conjunta: uma análise em contextos interativos mãe-bebê.</i></p> <p>Tese: <i>Fala materna em cenários comunicativos específicos e o desenvolvimento da linguagem: um estudo longitudinal.</i></p> <p>Dissertação: <i>A inserção do infante no meio discursivo: efeitos de interpretação de diferentes interlocutores. *</i></p> <p>Dissertação: <i>Recortes da aquisição da língua materna: de interpretado à interprete.</i></p> <p>Tese: <i>"Eu falo no teu dizer para dizer quem sou: um estudo sobre a aquisição de linguagem criança abrigada em instituição governamental".</i></p> <p>Dissertação: <i>Recursos comunicativos utilizados por bebês em interação com diferentes interlocutores, durante processo de adaptação à creche: um estudo de caso.</i></p> <p>Dissertação: <i>A fala da criança e seus efeitos no adulto interlocutor.</i></p> <p>Dissertação: <i>Dialogia mãe-bebê: a emergência do envelope multimodal em contextos de atenção conjunta.</i></p>				
	Teresinha da Penha de Jesus Manola	UFES	Educação	2006
	Carmem Luci da Costa Silva	UFRGS	Letras	2007
	Ana Elisa Sestine	USP	Psicologia	2008
	Fabíola de Souza Braz Aquino	UFPB	Psicologia	2008
	Luciana Fontes Pessôa	UERJ	Psicologia	2008
	Zoetania Sobral Melo	UFJP	Linguística	2008
	Constança de Almeida Lazzarin	UFG	Letras e Linguística	2009
	Fernando Antônio de Barros Góes	UFPE	Psicologia Cognitiva	2009
	Larissa de Negreiros Ribeiro Elmôr	USP Ribeirão Preto	Psicologia	2009
	Gisele Aparecida Lima	UNICAMP	Linguística	2009
	Paulo Vinícius Ávila Nóbrega	UFBP	Linguística	2010

<p>Tese: <i>A criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico.</i> *</p> <p>Tese: <i>Análise da aquisição de comportamento verbal em uma criança dos dezoito meses aos dois anos de idade.</i></p> <p>Dissertação: <i>Interação adulto-criança em creches públicas: estilos linguísticos.</i></p> <p>Dissertação: <i>A constituição da linguagem e as estratégias de comunicação dos e entre bebês no contexto coletivo da educação infantil.</i></p> <p>Dissertação: <i>O papel da mãe no processo de aquisição da linguagem: um estudo linguístico sobre a importância da relação criança-outro para a constituição do bebê como sujeito falante.</i></p> <p>Dissertação: <i>Linguagem dirigida à criança pequena: argumentação em foco.</i></p> <p>Dissertação: <i>Condutas argumentativas na fala infantil: um olhar sobre a constituição da subjetividade.</i></p> <p>Dissertação: <i>Concepção dos profissionais sobre o desenvolvimento da linguagem de crianças no contexto da creche.</i></p> <p>Tese: <i>Padrões de coerência CV na aquisição do português brasileiro em crianças de 1 a 3 anos.</i> *</p> <p>Dissertação: <i>Significações em relações de bebês com seus pares de idade.</i></p>	Tacyana Carla Gomes Ramos	UFPE	Educação	2010
	Adriana Cunha Crunivel	USP	Psicologia	2010
	Deborah Dornellas Ramos	UFPB	Psicologia Social	2010
	Joselma Salazar de Castro	UFSC	Educação	2011
	Sibylla Jockymann Do Canto Serafini	UFRGS	Letras	2011
	Patricia de Cuzzo Cury	UNESP	Linguística	2011
	Alessandra Jacqueline Vieira	UNESP	Linguística	2011
	Danielle Bonamin Flores	UFPR	Educação	2012
	Rosane Garcia Silva	UCPEL	Letras	2010
	Carolina Alexandre Costa	USP	Psicologia	2012

*Acesso somente ao resumo desses trabalhos.

APÊNDICE B
TABELAS DE DATAS E TEMPO DE FILMAGEM POR TURMA

Tabela 5 - Datas e tempo de filmagens - MI (2014)

Ação	Data	Tempo de filmagem
<i>Observação</i>	20/10	-
<i>Observação</i>	06/11	-
<i>Filmagem 1 – F1</i>	10/11	06:00
<i>Filmagem 2 – F2</i>	11/11	00:40
<i>Filmagem 3 – F3</i>	12/11	00:18
<i>Filmagem 4 e 5 – F4 e F5</i>	17/11	00:41
<i>Filmagem 6 – F6</i>	20/11	00:52
<i>Filmagem 7 – F7</i>	24/11	01:00
<i>Filmagem 8 – F8</i>	26/11	00:24
<i>Filmagem 9 – F9</i>	28/11	00:25
<i>Filmagem 10 – F10</i>	01/12	00:32
<i>Total</i>	298 minutos: 05 horas	

Tabela 6 - Datas e tempo de filmagens - MI (2014)

Ação	Data	Tempo de filmagem
<i>Observação</i>	20/10	
<i>Observação</i>	06/11	
<i>Filmagem 1 – F1</i>	12/11	00:32
<i>Filmagem 2 – F2</i>	17/11	01:05
<i>Filmagem 3 – F3</i>	19/11	00:29
<i>Filmagem 4 – F4</i>	26/11	00:40
<i>Filmagem 5 – F5</i>	01/12	01:05
<i>Filmagem 6 – F6</i>	01/02	00:16
<i>Total</i>	247 minutos: 04 horas e 11 minutos	

Tabela 7 - Datas e tempo de filmagens - Pré II (2014)

Ação	Data	Tempo de filmagem
<i>Observação</i>	21/10	
<i>Observação</i>	05/11	
<i>Filmagem 1 – F1</i>	10/11	01:05
<i>Filmagem 2 – F2</i>	12/11	00:39
<i>Filmagem 3 – F3</i>	17/11	00:37
<i>Filmagem 4 – F4</i>	19/11	01:09
<i>Filmagem 5 – F5</i>	20/11	00:25
<i>Filmagem 6 – F6</i>	26/11	00:56
<i>Filmagem 7 – F7</i>	27/11	00:40
<i>Filmagem 8 – F8</i>	28/11	00:20
<i>Filmagem 9 – F9</i>	01/12	01:08
419 minutos: 07 horas		

Tabela 8 - Datas e tempo de filmagens - MI (2015)

Ação	Data	Tempo de filmagem
<i>Observação simples</i>	09/03	
<i>Observação simples</i>	16/03	
<i>Filmagem 1 – F1</i>	11/05	00:18
<i>Filmagem 2 – F2</i>	13/05	00:30
<i>Filmagem 3 – F3</i>	20/05	01:07
<i>Filmagem 4 – F4</i>	22/05	00:41
<i>Filmagem 5 – F5</i>	25/05	00:35
<i>Filmagem 6 – F6</i>	26/05	01:12
<i>Filmagem 7 – F7</i>	29/05	00:50
<i>Filmagem 8 – F8</i>	22/06	00:40
<i>Filmagem 9 – F9</i>	23/06	01:11
<i>Filmagem 10 – F10</i>	24/06	00:47
<i>Filmagem 11 – F11</i>	29/06	00:51
<i>Filmagem 12 – F12</i>	01/07	00:55
<i>Filmagem 13 – F13</i>	03/07	01:04
<i>Filmagem 14 – F14</i>	08/07	01:04
<i>Total</i>	705 minutos: 11 horas e 07 minutos	

Tabela 9 - Datas e tempo de filmagens - Pré I (2015)

Ação	Data	Tempo de filmagem
<i>Observação simples</i>	26/02	
<i>Observação simples</i>	09/03	
<i>Observação simples</i>	16/03	
<i>Filmagem 1 – F1</i>	11/05	00:55
<i>Filmagem 2 – F2</i>	13/05	00:52
<i>Filmagem 3 – F3</i>	20/05	00:45
<i>Filmagem 4 – F4</i>	22/05	01:00
<i>Filmagem 5 – F5</i>	25/05	01:03
<i>Filmagem 6 – F6</i>	26/05	01:20
<i>Filmagem 7 – F7</i>	27/05	01:18
<i>Filmagem 8 – F8</i>	29/05	01:02
<i>Filmagem 9 – F9</i>	01/06	01:20
<i>Filmagem 10 – F10</i>	03/06	01:00
<i>Filmagem 11 – F11</i>	08/06	01:16
<i>Filmagem 12 – F12</i>	10/06	00:55
<i>Filmagem 13 – F13</i>	17/06	00:38
<i>Filmagem 14 – F14</i>	19/06	00:59
<i>Filmagem 15 – F15</i>	22/06	01:17
<i>Filmagem 16 – F16</i>	23/06	01:17
<i>Filmagem 17 – F17</i>	24/06	00:48
<i>Filmagem 18 – F18</i>	29/06	01:00
<i>Filmagem 19 – F19</i>	30/06	00:57
<i>Filmagem 20 – F20</i>	01/07	00:43
<i>Filmagem 21 – F21</i>	03/07	01:02
Total	1.267 minutos: 21 horas	

APÊNDICE C
QUADRO DE SINAIS UTILIZADOS NAS TRANSCRIÇÕES

<i>Categorias</i>	<i>Sinais</i>	<i>Descrição</i>
<i>Ênfase na palavra</i>	MAIÚSCULA	Fala muito com tom alto ou grito.
<i>Comentários da pesquisadora</i>	()	Usa-se antes ou depois do segmento que se quer comentar.
<i>Gestos dos sujeitos</i>	[]	Quando a enunciação é realizada sem a fala e os gestos mostram esse dizer.
<i>Frase sem finalização</i>	...	A frase não é concluída.
<i>Parada brusca</i>	/	Quando o falante corta a unidade.
<i>Alongamento de vogais</i>	Beeeeem	Usa-se a vogal para o tempo necessário.
<i>Escrita de trecho</i>	(...)	Indica que há texto anterior ou continuidade

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base nas produções de Marcuschi (1986).

CIP – Catalogação na Publicação

B813i Bragagnolo, Adriana
A interação verbal entre professoras e crianças de
educação infantil : um encontro com a palavra / Adriana
Bragagnolo. – 2016.
225 f. : il., color. ; 30 cm.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Adriana Dickel.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade
de Passo Fundo, 2016.

1. Educação de crianças. 2. Professores – Formação.
3. Prática de ensino. 4. Linguagem e educação. 5. Interação
aluno-professor. I. Dickel, Adriana, orientadora. II. Título.

CDU: 37.015.3

Catalogação: Bibliotecária Schirlei T. da Silva Vaz - CRB 10/1364