

A participação guiada como um dispositivo de interação verbal na educação infantil

Guided participation as a verbal interaction device in early child education

La participación guiada como dispositivo de interacción verbal en educación temprana

Adriana Bragagnolo  

Resumo

O presente artigo constitui-se em um recorte de uma pesquisa que apresenta o resultado das investigações sobre a interação verbal entre professoras e crianças pequenas. Aponta quais e de que natureza são os dispositivos acionados para que os sujeitos atuem com/sobre os outros pela/com/sobre a linguagem. Objetiva-se apresentar um desses dispositivos: a participação guiada. O estudo fundamenta-se no campo histórico-cultural e sociodiscursivo, em especial, de produções de Bakhtin/Volochinov (2014), Bakhtin (2011), Vigotsky (2007), Rogoff (2005) e Bronckart (1999). A investigação, de cunho qualitativo, com pesquisa etnográfica educacional ocorreu com crianças de uma instituição pública e teve a observação como principal instrumento de pesquisa. Conclui-se que a interação verbal afeta a linguagem da criança e que a participação guiada (Rogoff, 1998), como um dispositivo, pode acionar as condições para que os sujeitos, atuem pela/com/sobre a linguagem e para que se constituam como atores sociais.

Palavras-chave: educação infantil; interação verbal; ação de linguagem; participação guiada.

Abstract

This article was part of a research that presents the results of investigations into verbal interaction between teachers and young children. Indicates which mechanisms are used by individuals to act with/with respect for the other by/with/with respect for the language. The aim is to present one of these mechanisms: the guided participation. The study is based on the field historical/cultural and sociodiscursive field, in special, the productions of Bakhtin (2011), Vigotsky (2007), Rogoff (2005) and Bronckart (1999). The investigation, of a qualitative nature and educational ethnographic research, was performed with two years-old children from a public institution town and the main method of research was observation. It is concluded that verbal interaction affects the child's language and that guided participation (Rogoff, 1998), as a device, can trigger the conditions for subjects to act through/with/about language and to constitute themselves as social actors.

Keywords: early childhood education; verbal interaction; action language; guided participation.

Resumen

Este artículo constituye un recorte de una investigación que presenta los resultados de los estudios sobre la interacción verbal entre profesoras y niños pequeños. Se señala cuáles y de qué naturaleza son los dispositivos utilizados para que los sujetos interactúen entre sí a través del lenguaje. El objetivo es presentar uno de estos dispositivos: la participación guiada. El estudio se fundamenta en el campo histórico-cultural y socio-discursivo, especialmente en las obras de Bakhtin (2011), Vigotsky (2007), Rogoff (2005) y Bronckart (1999). La investigación, de carácter cualitativo y etnográfico, se llevó a cabo con niños de una institución pública y tuvo la observación como principal instrumento de investigación. Se concluye que la interacción verbal afecta el desarrollo lingüístico del niño y que la participación guiada (Rogoff, 1998), como dispositivo, puede crear las condiciones para que los sujetos actúen a través del lenguaje y se constituyan como actores sociales.

Palabras clave: educación infantil; interacción verbal; acción de lenguaje; participación guiada.

A interação verbal na educação infantil: nota introdutória

As crianças de educação infantil vivenciam inúmeras experiências de linguagem com pares e adultos no ambiente escolar e buscam referências para compreender o mundo que as rodeiam. Realizar estudos em relação às aprendizagens da pequena infância, mais especificamente sobre o compartilhamento de ações pela interação verbal coloca a academia frente a compromissos com esse nível de ensino que, diante das problemáticas do atual contexto merece um olhar atento no campo da pesquisa educacional e à garantia dos direitos das crianças.

Na escola, professoras e professores são interlocutores das crianças, vivem e partilham um tempo privilegiado com elas. Mesmo com avanços no campo de pesquisa e com inúmeras experiências respeitadas nas escolas infantis, ainda preocupam situações em que são privadas de momentos e propostas ricas e significativas em relação à linguagem verbal que conduzam a formação dos pequenos sujeitos.

Foi, portanto, desenvolvida uma pesquisa de doutorado que contemplou o tema da interação verbal na educação infantil buscando responder a seguinte questão: Nas situações de interação verbal entre professoras¹ 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? O processo investigativo teve como referencial teórico e metodológico os aportes da teoria histórico-cultural e sociodiscursiva, tendo como base as principais produções de Bakhtin (2011), Vigotsky (2007), Rogoff (1998, 2005), Bruner (1997), Mendonça *et al.* (2014) e Bronckart (1999). A pesquisa realizada com cinco turmas de crianças de educação infantil de uma escola no interior do estado do Rio Grande do Sul e suas professoras, na perspectiva da etnografia educacional, contou com a observação como principal instrumento. Foram analisadas cenas do contexto educacional infantil observando a linguagem em ação e desse material as cenas foram organizadas e expostas por episódios de interação. Do resultado dessa pesquisa, percebe-se a presença, nas situações em que crianças e professoras agem com e sobre a linguagem, da existência de três dispositivos: a retomada da palavra (Mendonça *et al.*, 2014), os formatos de interação (Bruner, 1997) e a participação guiada (Rogoff, 1998) considerados como ações culturais produzidos pelas professoras e compartilhadas com e entre as crianças.

Para esse texto foi realizado um recorte com base nos resultados da pesquisa supracitada com o objetivo de apresentar a análise sobre um dos dispositivos: a participação guiada (Rogoff, 1998). Com isso, a intenção é de instituir um olhar pedagógico aos processos de interação pelo compromisso com a área de educação infantil, considerando as demandas e mudanças no atual cenário da educação e a necessidade de oferecer melhores condições para que se consolide o direito à cidadania das crianças. Apresenta-se assim, as bases teóricas que sustentam a investigação, a trajetória de

¹ O termo *professora(s)*, no gênero feminino, está sendo utilizado nesse texto, pois, na realidade local, a maioria das profissionais que trabalha nas escolas e assume a docência com as crianças é constituída por mulheres e, também, porque foram mulheres as professoras participantes do estudo.

pesquisa e os achados desse processo investigativo acerca da linguagem infantil pelo viés da interação.

Aporte teórico e conceitos que sustentam a discussão

A presente pesquisa traz o desafio de investigar a interação verbal e nela os dispositivos acionados pelas crianças e professores de educação infantil nas ações de linguagem e, de modo mais específico, a participação guiada (Rogoff, 1998) como um desses dispositivos. Buscou-se, portanto, aportes teóricos que pudessem sustentar esse processo, os quais se evidenciam nos principais conceitos aliados a esse estudo e na análise dos dados.

Destaca-se o diálogo que, pela perspectiva bakhtiniana, como uma ancora constitutiva, permite pensar nos processos interativos de linguagem entre crianças e adultos na educação infantil. Sendo um conceito complexo, entende-se que como princípio transpassa e promove movimentos de interação verbal. Além disso, compreende-se que um sujeito dialógico é constituído por um conjunto de vozes internalizadas por pertencer a um contexto amplo e pertencer a sujeitos sócio ideológicos (Fiorin, 2008).

A interação verbal, outro conceito central dessa pesquisa, é compreendida como uma ação conjunta cujos sujeitos ocupam lugares diferenciados na produção da linguagem. Para Bakhtin/Volochínov (2014) a interação é considerada a relação de dois ou mais indivíduos socialmente organizados e a enunciação é vista como produto dessa interação. Ambas, portanto, vinculadas nas “condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo, pela situação social mais imediata” (2014, p. 116). Esse trabalho volta o olhar às situações de interação verbal produzidas para possibilitar condições de uso e compreensão da linguagem, situação que põe em questão a própria palavra. Por essa razão, recupera-se, na sequência, a conceito de linguagem.

Considera-se a 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. 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 (Vigotsky, 2007).

Para compreender a interação verbal entre os sujeitos da pesquisa, buscou-se o conceito de ação de linguagem, que pela perspectiva do interacionismo sócio-discursivo. Bronckart (1999) entende que “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.

Analisando as ações de linguagem nos processos de interação verbal reporta-se, ainda, à participação guiada, conceito que foi se complexificando no desenvolvimento da

pesquisa, como uma situação ou processo pelo qual sujeitos com diferentes papéis interagem e coordenam esforços de participação (Rogoff, 1998). Há que se considerar que nas situações formais de ensino ela pode ser vista como um apoio entre os adultos e as crianças na transferência de responsabilidade e organização dos momentos de interação. Nesse estudo o olhar volta-se, especificamente a ela como um dispositivo capaz de acionar condições no domínio das ações de linguagem e na constituição das crianças como sujeitos ativos e participativos em seu cotidiano.

Percursos da pesquisa

Será apresentado, brevemente, o percurso de pesquisa de doutorado, que teve como opção a abordagem qualitativa pela qual instiga a aproximação com o contexto, a compreensão no e do fenômeno, valoriza o processo (Bogdan; Biklen, 1994) e permite ao pesquisador um olhar verticalizado para a busca de respostas. Além disso o processo investigativo traz aproximações com a etnografia educacional que permite a compreensão do fenômeno pelo detalhamento que se produz.

Para o desenvolvimento da proposta o estudo sustentou alguns princípios metodológicos que reafirmam o encontro das situações de interação verbal e um modo de fazer pesquisa com a intenção de respeitar as crianças pequenas, tais como: a constituição da pesquisadora no processo de pesquisa; a exotopia na perspectiva bakhtiniana; a compreensão responsiva ativa (Bakhtin, 2011); a relação que se instala entre a pesquisadora, as professoras e as crianças participantes e a ética na pesquisa com as crianças.

Para desenvolver a pesquisa em uma linha que contempla os processos educativos da pequena infância é importante reportar-se ao cotidiano escolar. A escola de educação infantil da rede pública de um município no interior do Rio Grande do Sul localiza-se em um bairro cuja comunidade apresenta peculiaridades sociais e culturais, luta por melhores condições de vida e tem, nessa escola, um aporte educativo. No momento da pesquisa, comportava em torno de 166 crianças acompanhadas por professoras e assistentes de educação infantil. Cinco turmas de crianças com suas professoras participaram da investigação, Maternal I, Maternal II, Pré I (2014 e 2015) e Pré II. Para esse artigo destacam-se dados produzidos sobre a interação verbal com a turma do Maternal I, com a professora Thalma.

O encontro com as crianças respeitou o tempo e o espaço, com momentos de aproximação e de assentimento dessas no processo. Como principal instrumento de pesquisa optou-se pela observação que ocupa lugar privilegiado nas pesquisas educacionais de abordagem qualitativa e etnográfica. Desse modo, as filmagens, os registros fotográficos e o registro no diário de campo ajudaram a compor de modo mais fidedigno os cenários de interação verbal.

De posse do material produzido, considerado rico e complexo, foram realizadas leituras e interpretações minuciosas buscando compreender, nas situações de interação verbal entre a professora e as crianças, quais e de que natureza são os dispositivos

acionados para que umas atuem com/sobre as outras pela/com/sobre a linguagem. Para a exposição foram selecionadas cenas que foram transcritas e apresentadas em episódios de interação. Os episódios são compreendidos como textos narrativos e conversacionais, constituídos de excertos de transcrições das filmagens, de fotografias, 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. No presente artigo serão apresentadas duas cenas com as crianças do Maternal I, que integram um dos episódios de interação.

A participação guiada como um dispositivo na constituição da linguagem das crianças

Essa seção apresenta duas cenas que recompõe momentos de interação e com base nessas, discorre-se a análise produzida. São expostas, desse modo, praticas discursivas constituídas pela participação guiada como um dispositivo para a compreensão da aprendizagem da linguagem em contextos de orientação planejada e intencional. Com isso, trataremos das compreensões acerca dos significados das atividades de linguagem produzidas no âmbito das interações entre a adulta e as crianças.

Cena 1: Fazer o pão (MI – F4 – 22.05.2015 –24:09)²

Situação: Numa tarde de outono, as crianças sentam 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 narra a receita detalhadamente. O pão 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).

² A nomenclatura presente no título refere-se aos dados da pesquisa, conforme regramento: turma, filmagem, data e tempo da gravação. Do mesmo modo, o uso do itálico na citação do Diário de campo representa uma narrativa da produção de tais dados.

Imagem 1 - Fazer o pão



Fonte: Acervo da pesquisadora

- (1) Crianças e professora colocando os ingredientes na bacia de fazer o pão, sentados à mesa.
- (2) Professora: Acho que foram as três xícaras (de farinha). Agora o que que vai?
- (3) Rodrigo: Esse [apontando para a receita].
- (4) Professora: Uuu ooovo.
- (5) Várias crianças: O ooovoo.
- (6) Mano: O OVO!
- (7) Professora: O ovo. Vamos cuidar pra não quebrar tá? [abrindo o pote com ovos].
- (8) Rodrigo: Eu também...
- (9) Saimon: Eu também...
- (...)
- (10) 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...
- (11) Juliana: Dixa vê! [As crianças se juntam perto da professora]
- (12) Professora: Olha então... a clara e a gema. A clara é a transparente e a gema é amarela [Saimon olha bem dentro da tigela].
- (13) Mano: U OVO!
- (14) 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].
- (15) Professora: Duas colheres de açúuucar.
- (16) Mano: Açúcar [outra criança alcança o açúcar para a professora].
- (17) 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].
- (...)
- (18) Crianças experimentam, lambem a mão, falam sobre o açúcar enquanto a professora coloca nas suas mãos.
- (19) Emília: Sal
- (20) Professora: Não é sal... a....çúcar.
- (21) Helena: Ai dá mais...
- (22) Professora: São duas colheres de sopa, como essa colher é pequena...
- (23) 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].
- (24) Professora: ...são quatro colheres [rindo]. Umaa... [Saimon quer colocar o açúcar e a professora entrega-lhe a colher], duas, trêêês [Rodrigo fala sobre o ovo], quatro!
- (...)

- (25) 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.
- (26) Keila: Pôooo, quero mais poco de... (incompreensível).
- (27) Professora: O que que você quer amor?
- (28) Keila: Farinha...
- (29) 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?
- (30) Três crianças: Siiimm.
- (31) Helena: Gosta da minha galinha assada ó...
- (32) Professora: Cada um enrola do seu jeito.
- (33) Helena: Eu vou fazê uma galinha assada.
- (34) Professora: Quem é que gosta de galinha assada aí?
- (35) Os quatro meninos que estão em frente à professora dizem: Euuu! (Aos poucos, a massa do pão vai tomando forma de galinha).
- (...)
- (36) Professora: O que que tu fez aí? [Olhando para Saimon].
- (37) Saimon: Um pão... a minha mãe faze pô.
- (38) Professora: Ouviram o que que o Mano falou?
- (39) Saimon: Pão
- (40) Professora: Pãooo, tinha pão na história, é que a gente tinha dúvida se era pão ou se era bolo.

Cena 2: **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 2 - 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).

- (41) Diego: [Dá o copo para a colega Helena e diz]: Nais, nais.
- (42) Helena: Ô prô,
- (43) Professora: Oi amor.
- (44) Helena: Ele qué mais.
- (45) Professora: Ele quem? Quem é ele?
- (46) Helena: Ele, o Diego
- (47) Professora: Diga o nome do colega. Ele quem?
- (48) Helena: O Diego qué mais.
- (49) 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.”
- (50) Inicialmente, Helena não se manifesta. Logo, no canto da mesa, a professora, Helena e Diego conversam.
- (51) Helena “ensina” Diego a dizer (inaudível).
- (52) Diego: Ô pô! Falá.
- (53) Professora: Oi Diego, o que que você quer?
- (54) Diego: Que mais (incompreensível)
- (55) Professora: Quer mais o quê?
- (56) Diego: Nais. Qué nais.
- (57) (Helena está bem junto a ele, falando da mesma forma da professora).
- (58) Professora: O que que tem aqui dentro?
- (59) Diego: Gai nais.
- (60) Professora: O quêêê?
- (61) Helena: Ele qué mais, ele qué mais cafééé.

As cenas acima representam diferentes ações, que com intencionalidade pedagógica, no fazer diário das crianças e adultas professoras como interlocutores privilegiados, são regadas 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.

Fazer o pão, uma prática cultural que atravessa gerações, retrata um momento de aprendizagem da linguagem, pois instaura a interação verbal, mas também e por consequência, um momento de exercer o direito à cidadania. Na cena um, crianças e professora, manuseando o gênero receita, realizam uma produção verbal a serviço da feitura de um alimento. Parece uma simples ação, mas é recheada de saberes e construções. A professora, com paciência, questiona, orienta, conduz o processo, colocando os

ingredientes e solicitando a participação das crianças (turnos 3, 14, 15, 17, 22, 28, 29). As crianças retomam o que a professora diz (turnos 5, 6, 16), mostram curiosidade (turno 11), experimentam os ingredientes, nomeando-os (turnos 18, 19, 28), fazem leitura da receita (turno 23), criam personagens com a massa do pão, falando sobre eles (turnos 33, 37).

Na cena dois (2), destaca-se 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 41). Ela compreende o que o amigo quer e, imediatamente, aciona a professora para pegar mais café (turnos 40, 44). A professora, ao invés de colocar café no copo de Diego, realiza uma intervenção, ajudando tanto Helena como Diego a expressarem-se melhor (turnos 44, 47, 49, 53, 55, 58, 60). Helena, prontamente, ensina Diego a pedir café (turno 51). 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 52, 54, 56, 59).

As cenas mostram que as crianças se expressam, escutam, participam. 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. Por essa condição é que se reafirma a importância da intencionalidade pedagógica, conduzida e pensada, no caso dessa pesquisa, pela professora adulta que planeja, orienta, mas que também garante em sua proposta um espaço para que as palavras das crianças estejam instituídas nele e para que as ações dos diferentes sujeitos sejam compartilhadas.

Para Agostinho (2014, p. 1127), pesquisadora da infância, “é importante reconhecer diferentes formas de participação das crianças pequenas com base nos seus padrões culturais e nas suas práticas cotidianas, em questões que lhes são significativas e lhes dizem respeito”. São as experiências com seus pares e com os adultos que potencializam sua constituição como sujeitos.

É por esse viés e pelos estudos de Bárbara Rogoff (1988) que se entende que na interação verbal, ocorrem momentos de participação guiada, conceito desenvolvido pela autora. Podemos compreender esses momentos 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. E requer, quando nos referimos a processos que envolvem a infância, na compreensão dos adultos sobre as crianças, sobre suas ações, seus desejos.

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 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).

Os desdobramentos desses estudos oferecem melhores lentes para que se enxergue o processo de interação verbal que ocorre com a turma de educação infantil, participante da referida pesquisa. A cena um (1) 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 2). Rodrigo (turno 3, 4) aponta para o ovo, a professora repete e (turno 5) e os seus amigos concordam. Mais adiante, ela novamente questiona já indicando que, na receita escrita, encontramos o que é necessário colocar na tigela:

(14) 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].

(15) Professora: Duas colheres de açuucar.

(16) Mano: Açúcar [outra criança alcança o açúcar para a professora].

Entende-se, desse modo, que a professora e as crianças colocam-se em uma construção coletiva, pois quando ela fala o nome do Saimon, imediatamente aguça a curiosidade de outras crianças, tanto é que Mano responde (turno 16). O fato de crianças falarem para outras, de observarem de perto o ingrediente, de experimentarem, institui um diálogo sobre o sabor do açúcar (turno 18), sobre a farinha na mão, ou o modo de mexer aquela massa e transformar em galinhas, por iniciativa de uma das meninas (turno 35).

Ademais, percebe-se 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 37) 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, pode-se considerar 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.

As crianças e professora vivenciam ações conjuntas, experiência que lhes dá possibilidade de atuar na linguagem, uns com e sobre os outros. 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, há um desafio de olhar para as crianças e de voltar a lembrar que elas formam grupos significativos nas escolas, sob a responsabilidade, geralmente, de uma professora. Na cena um (1) todos se envolvem mesmo que a professora e algumas crianças, como Saimon e Helena tenham mais participação, todos tem 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).

A cena dois (2) oferece análises nessa direção. Retrata, de certo modo, aspectos que mostram uma menina da turma, a Helena, muito observadora das ações da professora Thalma e que faz papel de guia, de interlocutora. 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 41, 42). 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 52, que mostra que Diego avançou no desenvolvimento da linguagem e em outros aspectos. Antes, percebe-se Diego acuado, no canto da mesa (Imagem 2), 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 41). A menina, como já descrito, pede ajuda para a professora (turno 44), a qual não serve café imediatamente a Diego, mas produz uma situação que ajuda Helena a ampliar o seu dizer (turnos 45, 47, 49), apoia-a e aguarda Diego falar. Cabe um destaque a esse lugar. 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: “Ô pô! Falá.” (turno 52). É capaz de expressar-se, mas ainda a professora oferece-lhe mais desafios para que consiga dizer o que quer (turno 53, 55, 58, 60). Compreende-se 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).

O encontro de pares é sempre rico no contexto infantil. 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.

Helena cumpre um papel de ensinar e de aprender. Quando chama a professora (turnos 43, 44), está realizando uma ponte entre as pessoas. Acaba assumindo também o papel da adulta ao ensinar Diego a pedir café (turno 51), 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.

Com esse contexto de interação reportam-se as experiências que as crianças vivenciam, dadas as particularidades de suas idades, nos ambientes formais de ensino, como as instituições de educação infantil. No caso da pesquisa, percebe-se 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. Mas, nas instituições, de modo geral, podemos garantir o direito à participação, à cultura de pares, ao desenvolvimento de sua cidadania pelo viés da interação verbal?

Os dados desta pesquisa mostram que as crianças podem participar desse modo, porque foram vivenciando situações concretas de interação anteriores, como a atividade de fazer uma receita ou a ajuda necessária a um colega. 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).

Por fim, considera-se que a participação guiada, como um dispositivo para o desenvolvimento da linguagem das crianças, se faz presente e significativa no contexto da

pesquisa. Amparadas pela professora e pela organização do grupo, as crianças são capazes de coordenar esforços para desenvolver objetivos comuns, empreendendo ações assumindo lugares junto à professora, quando exigem espaços de fala, quando aprendem a escutar o outro, quando são pontes entre pares e adultos. Lugares que instauram uma responsabilidade compartilhada nos processos de aprendizagem e na sua constituição como sujeitos que podem desenvolver a cidadania desde muito pequenos.

Considerações finais

O presente texto teve o intuito de apresentar um recorte de uma pesquisa que trata da interação verbal entre crianças e professoras no ambiente escolar cuja discussão mais específica evidenciou um dos dispositivos presentes na interação verbal: a participação guiada (Rogoff, 1998). Reitera-se a importância de colocar a escola nas pautas de discussão da educação infantil, pela urgência de debates que se refiram ao processo pedagógico, que busquem os encontros das crianças e dos professores com as palavras e, por consequência, o direito à cidadania, o direito de ouvir, de dizer.

Compreende-se que a ação das crianças e professoras por meio da participação guiada reitera o encontro com as palavras do outro como um pacto que todos assumem, como pontes, com diferentes e mutáveis papéis e que, essencialmente, geram mudanças. Nessa direção há um compromisso importante da escola, mas em especial de quem acompanha os meninos e meninas em seu desenvolvimento, que é permeado pela intencionalidade pedagógica. Conversar com as crianças, questionar, apoiar, preocupar-se em sustentar a palavra pela escuta, realizar intervenções é parte desse processo. Cabe aos professores criarem situações imediatas para que a palavra seja ouvida, estendida, entendida e propagada, considerando a linguagem como objeto de conhecimento e como exercício da cidadania. Para Agostinho,

A possibilidade de se expressar e de ser ouvido desempenha um papel crucial para as crianças. A proposta, nesse sentido, é o estabelecimento do diálogo, o qual requer sensibilidade, astúcia, perspicácia e conhecimento para que sejam travados entendidos os diversos canais de comunicação, com atenção ao compartilhamento do poder, reconhecendo a interdependência que une as crianças e adultos para a construção do bem comum, promovendo democracia e cidadania (2014, p. 1137).

Garantir o acesso à linguagem verbal como objeto de conhecimento permite mudanças na constituição desses sujeitos. Há, nas práticas pedagógicas com a educação infantil que foram o universo da 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. Há estratégias produzidas por adultos e crianças no cotidiano das escolas, que são passíveis de atenção para perceber seus pontos de vista. Além disso, interessa colocar nas pautas da pesquisa educacional e da formação de professores temáticas como essa, alargando o debate sobre os direitos das crianças, de aprender e de participar, agregando-se, desse modo, a outras discussões buscam o respeito ao modo de conceber e conviver com as crianças.

Referências

- AGOSTINHO, Kátia Adair. A complexidade da participação das crianças na educação infantil. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 32, n. 3, p. 1127-1143, set/dez, 2014.
- 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.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Editora WMF, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV, Valentin M). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 16. ed. São Paulo: Editora HUCITEC, 2014.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e métodos*. Porto, Portugal: Editora Porto, 1994.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Ana Rachel Machado; Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRUNER, Jerome. *Realidades mentais, mundos possíveis*. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- 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.
- FIORIN, José Luis. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.
- MARTINS FILHO, Altino José. *Crianças e adultos na creche: marcas de uma relação*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.
- 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. p. 327-379.
- MENDONÇA, Marina Célia et al. A retomada da palavra da criança pelos pais. In: DEL RÉ, Alessandra; PAULA, Luciane de; MENDONÇA, Célia Marina. *A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 79-94.

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

ROGOFF, Bárbara. 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. p. 123-142.

VIGOTSKY, Lev. S. *A formação social da mente*. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Adriana Bragagnolo

É graduada em Pedagogia (1994), Mestre (2004) e Doutora (2016) em Educação pela Universidade de Passo Fundo, com estágio sanduíche na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP/SP). É professora e pesquisadora da Universidade de Passo Fundo, no curso de Pedagogia, com docência nas áreas da linguagem, práticas de ensino, estágio e infância, e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, na área da aprendizagem. Coordena o projeto de extensão Territórios da Infância: a cidade pela voz das crianças. Realiza estudos sobre as temáticas: interação verbal e aprendizagem com crianças, participação infantil, curricularização da extensão; criança e cidade. Participa da Rede UniTwin Unesco – A Cidade que Educa e Transforma.