
Possibilidades de desenvolvimento de linguagem no espaço da Educação Infantil

Caroline Cominetti Roncato*
Cristina Broglia Feitosa Lacerda**

Resumo

Cotidianamente crianças em idade pré-escolar com queixas de atraso no desenvolvimento da oralidade procuram atendimento em clínicas fonoaudiológicas, sendo que a maior parte dessas crianças freqüente e é encaminhada por escolas. Tais reflexões nos impulsionaram a investigar aspectos da relação dialógica presentes no ambiente escolar e os efeitos dessa relação no desenvolvimento da linguagem oral das crianças. Os resultados mostram que a capacidade de desenvolvimento de linguagem das crianças é marcada pelas possibilidades de troca discursivas e neste processo o educador tem um papel importante no contexto escolar, como facilitador de momentos de maior expansão/vivência lingüística e que o fonoaudiólogo talvez possa contribuir para que esta reflexão ocorra de forma mais efetiva no espaço escolar.

Palavras-chave: *relação dialógica; desenvolvimento de linguagem e Educação Infantil.*

Abstract

Every day, children in pre school age with complaints about late oral development search for speech therapy clinics, and most of them are sent by the schools they frequent. Such considerations drove us to investigate aspects from dialogical relationship present in the school environment, and the effects from this relationship in children oral language development. Results show that the language development capacity is marked by discursive trade possibilities, and in this process the educator has an important role at the school context, as being a facilitator of bigger linguistic expansion/ experience moments, and also that the speech therapist is maybe a contributor for this considerations to happen in a more effective way within school space.

Key-words: *dialogical relationship; language development; Pre-School Education.*

* Fonoaudióloga e mestre em Educação, pertencente ao Núcleo de Práticas Educativas e Processos de Interação, pela Universidade Metodista de Piracicaba – Unimep. Docente dos cursos de Fonoaudiologia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB e da União Metropolitana de Educação e Cultura – Unime. ** Doutora em Educação pela Unicamp, docente do curso de graduação, especialização e mestrado em Fonoaudiologia pela Universidade Metodista de Piracicaba – Unimep.

Resumen

Cotidianamente niños en edad preescolar con quejas de atraso en el desarrollo de la oralidad buscan atención en clínicas fonoaudiológicas. La mayor parte de estos niños frecuentan escuelas y son por ellas encaminados. Estas reflexiones nos impulsaron a investigar aspectos de la relación dialógica presentes en el ambiente escolar y los efectos de esa relación en el desarrollo del lenguaje oral de los niños. Los resultados muestran que la capacidad de desarrollo de lenguaje de los niños es marcada por las posibilidades de intercambios discursivos y en este proceso el educador tiene un papel importante en el contexto escolar, como facilitador de momentos de mayor expansión/vivencia lingüística y que el fonoaudiólogo tal vez pueda contribuir para que esta reflexión ocurra de forma más efectiva en el espacio escolar.

Palavras chave: *relación dialógica; desarrollo del lenguaje; Educación Infantil.*

Durante minha formação profissional como fonoaudióloga, participei de um programa inovador de Fonoaudiologia Comunitária em uma Escola Municipal de Educação Infantil da rede pública de Ensino de Piracicaba, São Paulo, cujo objetivo era desenvolver ações educativas coletivas de saúde em Fonoaudiologia, em prol do desenvolvimento e do potencial lingüístico infantil, além de contribuir para a reflexão sobre o papel do professor em sala de aula como mediador na constituição de linguagem dos educandos.

O trabalho desenvolvido junto à EMEI possibilitou constatar um fato que a cada dia vem se reafirmando, diante do avanço da industrialização e da crescente necessidade de pais e mães trabalharem para o sustento da família: o ambiente educacional passa a ser o principal meio no qual se dará o desenvolvimento das crianças.

Comumente, confere-se ao ambiente educacional dirigido para as idades de um mês a seis anos um caráter mais *assistencial*, isto é, um espaço configurado, primordialmente, aos cuidados básicos de saúde infantil – higiene e alimentação. Entretanto, essa atitude vem sendo fortemente criticada, pois a educação infantil pode ter um importante papel formador. Em minha experiência, as ações educativas desenvolvidas permitiram-me vislumbrar outras possibilidades, tão vitais para as crianças quanto os cuidados básicos – as tarefas educativas/coletivas e de construção efetiva de linguagem. Em particular, dada a minha formação, chamaram-me a atenção as interações da criança com o meio, com o outro e, principalmente, aquelas propiciadas pela dinâmica de sala de aula.

Considerando que a aquisição da linguagem é um processo evolutivo, no qual as crianças constroem hipóteses e fazem reorganizações discursivas,

a responsabilidade da escola aumenta, indicando que os educadores não devem se preocupar apenas em desenvolver ações de caráter assistencial, presentes ainda no cotidiano das Escolas Municipais de Educação Infantil, mas sugere a necessidade de que revejam seu papel, buscando ações que favoreçam o desenvolvimento da linguagem da criança de forma ampla.

Diante dessas considerações, vemo-nos, como fonoaudiólogos, obrigados a refletir sobre o papel da Educação Infantil no desenvolvimento de linguagem. Sendo a escola um local privilegiado, o fonoaudiólogo poderá auxiliar o educador no sentido de perceber essa importância criando situações de uso mais efetivo da linguagem com as crianças, construindo com os professores formas mais amplas de compreensão de seus alunos, visto que aqueles estão lidando constantemente com os aspectos ligados à comunicação destes (Parret, 1989, p. 89). Assim, é fundamental que o professor reflita sobre as questões da linguagem e seu desenvolvimento, entre outros aspectos que interferem na comunicação humana para poderem colaborar com o processo de desenvolvimento de linguagem das crianças.

A língua oral se desenvolve no fluxo das interloquções, mas a criança, a depender do ambiente no qual está inserida, pode ser mais ou menos estimulada a entrar em contato com essa linguagem oral, ou seja, a se colocar, a se fazer entender, a narrar. Tais aspectos podem ser trabalhados no espaço escolar se as situações dialógicas receberem maior atenção e puderem ser tomadas, também, como espaço de construção de conhecimento necessário ao desenvolvimento infantil.

Assim, cabe ao fonoaudiólogo que atua no ambiente escolar apontar/conscientizar o educador

quanto ao seu papel de interlocutor mais ativo/poderoso/ideal; pois é ele quem, na maior parte do tempo, introduz palavras com sentidos novos, muitas vezes inesperados pelos alunos, convidando-os a reflexões e idéias até então “desconhecidas”. O professor provoca novas relações com as palavras e sentidos e tais aspectos podem ser melhor explorados no espaço escolar.

Sabemos que, no campo das ciências humanas, as investigações sobre a criança de zero a seis anos têm recebido um crescente aprofundamento por parte dos pesquisadores. Muitas pesquisas sugerem que as crianças têm capacidade de interagir em diversas situações do cotidiano escolar revelando um mundo/espaço muitas vezes menosprezado pela maioria dos educadores que, preocupados em oferecer apenas uma perspectiva pedagógica e de cuidados básicos ao educando, geralmente não atribuem ao outro e à linguagem um papel fundante como parte de seu próprio desenvolvimento.

Cabe ao professor, atento e interessado, auxiliar na construção conjunta das falas das crianças para torná-las mais completas e complexas. Ouvir atentamente o que a criança diz para ter certeza de que entendeu o que ela falou, podendo checar com ela, por meio de perguntas ou repetições, se entendeu mesmo o que ela quis dizer, ajudará continuamente o processo de desenvolvimento lingüístico. (MEC, 1998, p. 136)

As orientações e sugestões para o desenvolvimento da linguagem oferecidas ao educador, segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), alertam para a necessidade de os educadores estarem mais atentos aos processos de interação social dos alunos, pois, neles, conflitos, negociações de sentimentos, idéias e soluções compartilhadas emergem, constituindo-se como elementos indispensáveis para o desenvolvimento da linguagem oral e aprendizagem da criança. Portanto, a criança deve ser vista como um ser social e cultural, capaz de interagir por meio da linguagem nas trocas sociais, precisando aprender com os outros, sejam eles adultos ou não.

A ampliação da capacidade de a criança utilizar-se da linguagem oral em diferentes contextos poderá resultar em eficiente desenvolvimento de suas capacidades lingüísticas. A proposta do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil pretende que, com a mediação do professor, a criança se torne um falante cada vez mais capaz de argumentar, questionar e negociar sentidos.

Essas observações levaram-me a *refletir sobre o papel do educador da Escola de Educação Infantil no desenvolvimento da linguagem oral do educando*, já que esse espaço pode promover a ampliação das capacidades da criança de argumentação, criar situações para que novos sentidos sejam negociados, indicar e discutir acerca de modos mais adequados e eficientes de se fazer entender na oralidade, além da expansão do léxico, mais comumente trabalhada.

Referencial teórico

Segundo a abordagem histórico-cultural, a relação entre o homem e o meio é sempre mediada por produtos culturais humanos, como os instrumentos e os signos, e pelo outro. O sujeito é uma criação particularmente social graças à sociedade que o fez e que pode igualmente desfazê-lo (Janet, 1936).

Desta forma, ao refletirmos sobre os casos de atraso de linguagem que recebemos na clínica fonoaudiológica, não poderíamos deixar de citar os escritos de Alexandr Romanovich Luria, nos quais se encontram estudos bastante interessantes sobre o surgimento da palavra na ontogênese.

Para esse autor, a *palavra* é elemento fundamental da linguagem; pois é por meio dela que o homem designa ações e relações e individualiza suas características, ou seja, a palavra codifica a experiência do homem (Luria, 1987). Assim, a palavra concretiza a experiência humana, sendo, no entanto, lugar de constantes re-significações ao longo da vida.

De forma sucinta, segundo as idéias de Luria (1987), a palavra tem a função de designar um objeto – denominada referência objetual – e apresenta-se suficientemente formada na criança por volta do quarto ano de vida. Inicialmente, a referência objetual é ainda instável, tendo fortes vínculos/ligações com o contexto de enunciação da palavra, tais como: o que se diz, quem diz e até mesmo em que posição espacial se encontra o falante. O autor, porém, não chega a abordar essa questão do ponto de vista das dinâmicas de interlocução e de significação.

Para podermos aprofundar esse tema, voltamos às reflexões propostas por Bakhtin, quanto ao processo de compreensão da palavra, porém, não em relação a um significado instável, mas em relação à significação que se constrói em uma situação e em uma dinâmica interativa específica.

Segundo Bakhtin (1986), todo processo de significação se estabelece a partir do pressuposto da *dialogia*, fundamental em seus estudos sobre os processos mentais e sociais humanos. Assim, qualquer enunciação só pode ser entendida ou produzida por seres humanos a partir de outras enunciações, ou seja, no processo de compreensão de duas ou mais vozes quando “entram em contato”.

O fundamento do pensamento para Bakhtin é a linguagem, e seu método está baseado na dialética, sendo permeado pelas perspectivas semiótica e social; assim o sujeito se constitui em um grupo social não apenas pelo fato de nascer (ato físico), mas, sim, quando passa a fazer parte de uma realidade histórica e de uma produtividade cultural.

Diante dessas afirmações, quando se pensa no desenvolvimento da linguagem oral, não se pode deixar de refletir sobre o papel assumido pelos representantes da comunicação verbal: os interlocutores.

Quando alguém fala, pressupõe certos conhecimentos de seu interlocutor para que haja a compreensão da mensagem. Aquele que fala considera o ouvinte, não apenas pela existência comum do sistema da língua que utilizam, mas, principalmente, pela existência de enunciados anteriores aos quais o seu próprio enunciado está relacionado, ou mesmo pelas suposições do ouvinte, fazendo com que cada enunciado seja um elo de uma cadeia muito complexa de outros enunciados.

O interlocutor trazido por Bakhtin, e incorporado por nós, é representado como um parceiro do locutor em um papel de protagonista real da comunicação verbal. O enunciado será a unidade verbal que dará a base para a comunicação verbal entre locutor e ouvinte.

Um sujeito só consegue falar porque o seu discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante; quaisquer que sejam o volume, o conteúdo e a composição, os enunciados sempre possuem como unidades da comunicação verbal características que lhes são comuns e, acima de tudo, fronteiras claramente delimitadas (Bakhtin, 1997).

As fronteiras do enunciado concreto, compreendido como unidade da comunicação verbal, são determinadas pelas alternâncias de sujeitos falantes, ou seja, pela alternância dos locutores. Todo enunciado – desde a breve réplica até o romance ou tratado científico – comporta um começo absoluto e

um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato-resposta baseado em determinada compreensão). O locutor determina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro, por algo como um mundo “dixi” percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou. (pp. 293-294)

Será no diálogo real que essa alternância de sujeitos falantes, que traçam fronteiras estritas entre os enunciados nas diversas condições e situações da comunicação, pode ser observada de modo mais direto; os enunciados dos parceiros do diálogo alternam-se nele.

Para Bakhtin (1997), o diálogo é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais segmentada/fragmentada e breve que seja, possui um acabamento específico que expressa a posição do falante, sendo possível responder e tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva.

Essa relação só é possível entre enunciados provenientes de diferentes sujeitos falantes: pressupõe-se o outro (em relação ao locutor) como um membro da comunicação verbal. Assim, a aprendizagem da linguagem oral é por si só um ato de reflexão sobre a própria linguagem, que consiste principalmente em compreender a fala do outro e fazer-se compreender pelo outro, na forma do diálogo.

(...) quando nos faltam palavras, é nosso desconhecimento destas o responsável pelos torneios expressivos que fazemos para dizer o que queremos dizer. A não compreensão de nosso interlocutor não é vista como uma negociação de sentidos das expressões que utilizamos, mas como pobreza de recursos expressivos do próprio locutor ou de contraface, o interlocutor.

Se dermos, no entanto, aos processos de negociação de sentidos, aos mal-entendidos, às correlações auto e hetero-iniciadas etc. um outro estatuto, veremos que o falar depende não só de um saber prévio de recursos expressivos disponíveis, mas de operações de construção de sentidos destas expressões no próprio momento da interlocução. (Geraldí, 1997, p. 9)

Diante dessas considerações, podemos concluir que, para a abordagem enunciativo-discursiva, sempre há a presença da interação verbal, pois toda enunciação é um diálogo, por fazer parte de um processo de comunicação “carregado” de histórias, ideologias e sentidos; portanto, as palavras têm sentido vivencial durante a interlocução na enunciação, e são faladas/estruturadas por meio das formas culturais em que os falantes estão inseridos. A palavra, portanto, passa a ser um *signo* que integra as relações sociais.

Dentro de uma perspectiva Bakhtiniana, não há diálogo entre elementos abstratos da linguagem, mas entre sujeitos. Toda palavra, por sua própria natureza, sempre é ouvida ou se dirige a um destinatário, sempre se refere a um segundo sujeito do enunciado que dará corpo/sentido à compreensão do ato de fala da primeira pessoa. Nesse sentido, a palavra não é só um meio de comunicação, mas passa a ser vista como conteúdo da própria atividade psíquica.

Todavia, este autor argumenta que não há uma liberdade ilimitada para essa compreensão, pois, no diálogo, sempre haverá um “terceiro sujeito” que antecipa a compreensão do enunciado. Esse terceiro sujeito está além de todos os participantes, não é alguém ou algo místico/misterioso, mas o próprio momento de *constituição do diálogo*.

Neste sentido, algumas enunciações podem ser entendidas como pergunta ou resposta à enunciação de outrem, como algo que se sucede ou precede uma fala. Este tipo de diálogo é possível graças a um processo chamado compreensão. A compreensão é um processo onde os ouvintes confrontam as enunciações. Isto significa dizer que, para cada palavra que vamos compreender, confrontamos e formulamos um conjunto de outras palavras. (Leite, 1998, p. 41)

Assim, o enunciado se produz num contexto que é sempre social, entre duas pessoas socialmente organizadas, não sendo necessária a presença atual do interlocutor, mas pressupondo sua existência. O ouvinte ou leitor será um outro – presença individual ou imagem ideal de uma ausência imaginária. Deste modo, todo enunciado é um diálogo, desde a comunicação da voz viva entre duas pessoas, até as interações mais amplas entre enunciados. O que importa é uma relação entre pessoas (Freitas, 1994).

Material e método

Este estudo faz parte da minha dissertação de mestrado, para a qual foi realizada uma pesquisa de campo, com filmagens de atividades em uma sala de pré-escola de uma Escola Municipal de Educação Infantil localizada na zona rural da cidade de Piracicaba (SP).

A sala de aula era composta por 25 educandos, 16 meninas e 9 meninos, na faixa etária de 6 a 7 anos. Vale salientar que essas crianças nunca haviam freqüentado uma sala de aula anteriormente.

As videograções das atividades foram realizadas na instituição com permissão prévia do Secretário Municipal de Educação e também da direção da Escola, focalizando situações cotidianas do educador com os educandos.

A sala de aula, na qual ocorreu a pesquisa, era bem arejada e as paredes “decoradas” com diversos trabalhos realizados pelas crianças. No fundo da sala havia uma prateleira com brinquedos, e a maioria das bonecas estava sem cabeça, os carrinhos sem rodas e, em alguns jogos, faltavam peças. Os brinquedos que estavam em melhores condições não correspondiam à faixa etária das crianças (mordedores, jogos de encaixe para bebês, etc.). Não se viam na sala livros infantis, revistas ou gibis. Em aproximadamente cinco meses de gravações, apenas uma vez foram oferecidos para as crianças livros infantis e materiais afins.

No decorrer das atividades, as crianças ficavam em uma pequena mesa composta sempre pelos mesmos quatro alunos. A composição da mesa foi escolhida pela professora no início do ano letivo.

Durante os cinco meses de coleta dos dados, geralmente, a mesa da professora encontrava-se na frente de todas as crianças, e ela passava a maior parte do tempo sentada ali.

A professora responsável pela sala será denominada como PL. Quanto à formação da professora, a mesma relata ter a sua formação na denominada “escola tradicional”, ou seja, marcada pelo modelo tecnicista, embora as discussões sobre o construtivismo já estivessem acontecendo no ambiente educacional. PL trabalha há oito anos na área pré-escolar, com formação em Magistério e Pedagogia.

Os dados foram analisados considerando sempre as situações dialógicas entre os sujeitos. Para tal, os episódios foram transcritos ortograficamente, para facilitar a compreensão do leitor. Entre

parênteses, encontram-se as ações que foram avaliadas como significativas durante o diálogo. Os nomes dos alunos e da professora foram trocados por nomes fictícios para resguardar a identidade dos sujeitos.

Refletindo sobre as relações dialógicas em sala de aula

Diante do pressuposto de que o desenvolvimento da oralidade se dá nas relações interpessoais, o jogo dialógico se revela como momento em que os interlocutores buscam a estabilização e construção de significados envolvendo circunscrição, ampliação e dispersão de sentidos. Assim, os falantes visam a *busca de interlocutores* para compartilhar suas enunciações, para que os sentidos se constituam.

Situação: *As crianças saem da sala de aula e vão ao refeitório. Em fila, servem-se de sopa, enquanto PL aguarda sentada na mesa de merenda, folheando algumas revistas.*

T 1 – Alba: *Sopa primeiro... só depois o gostoso... bolo com chocolate!*

(Crianças comem conversando)

T 2 – Alba fala para um grupo de meninas: *daí eu vi a bruxa do 71* (faz o sinal da cruz).

(vozes... incompreensível)

T 3 – Alba: *Tá bom eu vou contar! Daí... eu, meu irmão e o Daniel fomos para a igreja...*

(vozes... incompreensível)

T 4 – Alba: *Daí tinha uns fantasmas...*

T 5 – Marcela: *E o pastor tirou do corpo? No da minha vizinha tinha um...*

T 6 – Stefani: *O da minha igreja tira fantasmas, mas a bruxa do 71 eu num sei se tira...*

T 7 – Alba: *Ele pegou um chinelo... tia Lu um chinelo que nem o seu do dia do esguicho!*

T 8 – PL: *Hum... tá* (lendo um artigo de uma revista)

(Outras crianças vão se aproximando para participar da conversa)

T 9 – Carlos: *Era Raider o seu tia?* (Carlos usava um chinelo da marca Raider)

T 10 – PL: *Ah, tá, que legal...* (começa folhear uma outra revista)

T 11 – Rafael: *O que que é legal?* (olhando para os colegas)

(vozes... incompreensível)

T 12 – Carlos: *Era tia Lu?*

T 13 – PL: *O que bem? Qual chinelo era? Raider ou Havaianas?... num era nenhum desses* (continua lendo o artigo).

T 14 – Lucas: *Cadê havaianas?*

(Lucas olha em baixo da mesa.)

(As outras crianças também olham embaixo da mesa.)

T 15 – Bianca: *Fresquinhas, fresquinhas!*

T 16 – Alba: *Deixa eu continuar... daí pego o chinelo e falo para o pastor ir se ferrar...*

T 17 – Carlos: *Não pode fala essas coisa... é palavra Alba.*

T 18 – PL: *Pré, silêncio! Menos... menos... bem menos!* (levanta-se e vai conversar com outra professora)

(Crianças ficam em silêncio com a fala de Lu.)

Em diferentes situações, como a que trazemos nesse episódio – merenda –, muitas vezes consideradas como atividades de rotina, podemos verificar inúmeras possibilidades de relações dialógicas, que também podem se compor como instrumento/ elemento de acesso para a função pedagógica.

O não reconhecimento/preocupação do educador em relação às situações dialógicas em sala de aula talvez possa ser explicado pelo fato de caber sempre ao professor as decisões sobre as crianças, como a hora de se alimentar, o momento de se higienizar, de desenhar, de cumprir as atividades pedagógicas, entre outras coisas, não sendo atribuído um valor fundamental às rodas de conversa e às trocas dialógicas, que ocorrem fora das atividades consideradas pedagógicas.

Trazendo esse episódio, podemos presenciar o quão importantes são os momentos que compõem o ambiente escolar. No momento da merenda, as crianças estão conversando e demonstram, nas falas, perguntas e questionamentos, estarem bastante interessadas no assunto. Esse assunto teve início quando as crianças começaram a conversar sobre o que tinham assistido em um canal de televisão e Alba tentou relacionar o que havia assistido com suas vivências (T2, T3 e T4).

Vale ressaltar que a maioria das famílias do bairro, onde esse estudo foi realizado, é da mesma religião. Assim sendo, o ambiente e o contexto vivenciado por essas crianças são muito próximos, e é por isso que tanto Marcela quanto Stefani demonstram estar familiarizadas com o assunto e dão continuidade ao diálogo (T5 e T6).

No Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (v. 3, 1998), é dada ênfase à impor-

tância do desenvolvimento da linguagem oral do educando. Consta neste documento que, nos últimos anos, o trabalho realizado para o desenvolvimento da linguagem oral da criança vem apontando novas diretrizes, pois ao considerar a criança ativa na construção de conhecimentos e não receptora passiva de informações, há uma grande transformação na forma de compreender o desenvolvimento da oralidade.

Quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa. (...) As crianças vão testando essa compreensão, modificando-a e estabelecendo novas associações na busca de seu significado. (...) Nos diálogos com os adultos e também com outras crianças, nas situações cotidianas e no faz-de-conta, as crianças imitam expressões que ouvem, experimentando possibilidades de manutenção dos diálogos, negociando sentidos para serem ouvidas, compreendidas e obterem respostas. (v. 3, 1998, p. 126)

Alba, Marcela e Stefani estavam envolvidas em uma atividade discursiva, e Alba convida, em seu enunciado, PL para participar da conversa (T7). PL responde ao “convite” de Alba (T8) com uma expressão de concordância, mas sem se envolver efetivamente com a situação dialógica, preferindo continuar sua atividade de folhear revistas. A forma como a professora respondeu fez com que outras crianças buscassem, na situação discursiva, outros meios para chamá-la, novamente, a participar da conversa.

A professora tenta atender à expectativa das crianças dando uma “resposta vaga” para Carlos (T10), mas nesse momento Rafael não se dá por satisfeito, contestando a resposta (T11). Carlos insiste para que a professora dê uma resposta efetiva (T12). Embora tenha respondido todas as vezes que foi convidada a “ter a palavra/falar”, PL demonstra não estar realmente atenta à conversa das crianças, dando respostas “deslocadas” do contexto/situação (T13).

Lucas demonstrou seu incômodo com a resposta dada pela professora, indo procurar embaixo da mesa, nos chinelos dos colegas, um referencial para o enunciado de PL (T14 e ações após esse turno). A resposta da professora provoca sentidos que são valorizados por seus interlocutores. Percebemos

que, para as crianças, a opinião ou proposições da professora parecem ser bastante importantes e verdadeiras.

Nesse momento, Bianca tenta achar um significado para a fala de PL e traz para a situação discursiva uma fala/expressão do comercial do chinelo (T15), visando dar continuidade e, principalmente, sentido à situação discursiva.

O momento da merenda e a maneira de se comportar durante essa atividade, que são os objetivos primeiros da escola, são vivenciados pelas crianças de maneiras diversas, como quando Bianca, e também as outras crianças, buscam inserir nesse contexto suas experiências, narrando, lembrando, argumentando e discordando. As crianças buscam sentido nos enunciados presentes da professora e de Alba apoiando-se em seus conhecimentos cotidianos.

Quando pensamos em como ocorre a comunicação verbal, temos de considerar que o interlocutor não será apenas alguém com a função passiva de compreensão e percepção da fala do locutor. Dentro da visão de interação dialógica aqui defendida, tanto o locutor quanto o ouvinte assumem papel ativo e/ou passivo no discurso.

De fato, o interlocutor que recebe e compreende a fala do interlocutor adota, simultaneamente, para com esse discurso, uma atitude responsiva ativa, visto que, concorda (ou não), completa, adapta, etc., e essa atitude está acontecendo durante todo o processo de comunicação com o falante, às vezes, já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor.

(...) A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenda de resposta e, de uma certa forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor. A compreensão passiva das significações do discurso ouvido é apenas o elemento abstrato de um fato real que é o todo constituído pela compreensão responsiva ativa. (Bakhtin, 1997, p. 290)

Dessa forma, uma situação informal (merenda) do ponto de vista acadêmico, quando focalizada, revela uma riqueza discursiva, de interação e trocas significativas que não muito freqüentemente não é valorizada pela escola.

Observar uma prática social cotidiana ocorrendo em uma creche e investigar/refletir as relações sociais que nela ocorrem, bem como as exigências feitas

aos comportamentos das crianças, nos auxilia a discutir os processos educativos que ocorrem naquela instituição e as formas como os mesmos contribuem para o desenvolvimento infantil. (...) Uma atividade na qual as crianças se encontram cotidiana e rotineiramente na creche, tendo múltiplas possibilidades de interagir e falar, é o almoço. Entretanto, a natureza desta atividade não tem sido suficientemente explorada em relação aos elementos que a compõem (...). (Paula e Oliveira, 1995, pp. 87-88)

Contudo, diante do pouco interesse da professora perante esse tipo de atividade, percebemos que as crianças tomaram a iniciativa de narrar acontecimentos, remetendo-se, principalmente, ao vivido e, ocasionalmente, ao imaginado ou até então inventado (T2, T3 e T4), dando continuidade ao diálogo.

Como podemos ver, a professora dá uma resposta às crianças sempre que é chamada a participar do diálogo, e a maneira como ela medeia suas falas – com “respostas prontas” – não desencoraja as crianças, que demonstram disposição para narrar através de perguntas, indagações, suposições e questionamentos; constituindo-se, nessa relação, como interlocutores mais efetivos/capazes. É importante destacar o fato de que, apesar de a professora não se interessar efetivamente pela conversa das crianças, estas valorizam sua participação, e suas respostas, ainda que evasivas, provocam novas respostas ou reflexões que favorecem a ampliação do discurso e dos argumentos propostos. Essa situação abre a possibilidade de pensarmos que se a professora demonstrasse um interesse maior, e atuasse significativamente no episódio, poderia contribuir ainda de forma mais importante para a constituição de linguagem de seus alunos.

Assim, o episódio focalizado nos mostra que situações como esta poderiam ser mais amplamente exploradas; como criar e enfatizar situações nas quais a oralidade esteja presente, propondo reflexões, ampliação das argumentações e esclarecimentos que podem levar a criança a um domínio cada vez mais pleno da linguagem oral, favorecendo a construção de novos conceitos, maior autonomia como interlocutores e um desenvolvimento completo de suas capacidades, ou seja, ampliando o fazer pedagógico para além dos cuidados básicos de higiene e da realização de atividades tipicamente escolares.

Considerações finais

A capacidade de desenvolvimento de linguagem das crianças é marcada pelas possibilidades de trocas discursivas e o adulto/professor tem um papel importante nessa tarefa no contexto escolar.

As crianças têm o que dizer se se colocam como narradores ativos, mas esse processo pode se manifestar de forma mais contundente se houver uma participação mais ativa do adulto, que, mais proficiente na língua, poderia promover uma série de contextos/oportunidades para essa expansão.

A capacidade de argumentação, de posicionamento no discurso só emerge se houver espaço/oportunidade para isso nas situações discursivas. O “poder” da professora é enorme e pode ser ilustrado pelo silenciamento que promove no final do episódio analisado. Esse mesmo “poder” pode ser usado para fazer as crianças falarem mais e melhor do ponto de vista discursivo, e talvez o fonoaudiólogo possa contribuir para que essa reflexão se dê de forma mais efetiva no espaço escolar.

É freqüente a preocupação escolar com a linguagem de crianças que apresentam atraso ou desvios em sua produção oral. Essas crianças são percebidas como tendo problemas de linguagem que precisam ser sanados, e, em muitos casos, o fonoaudiólogo é convocado a atuar. Mas quando o desenvolvimento de linguagem é típico, dentro dos padrões esperados pelos professores ou pela escola, a linguagem deixa de ser foco de atenção, e parece haver uma crença de que ela se desenvolverá bem e adequadamente sem que qualquer atenção especial seja necessária. Todavia, se acreditamos que a linguagem se desenvolve nas interações e nos espaços de interlocução, não valorizar esses espaços e não promover uma ação efetiva com a linguagem e sobre ela pode levar a um embotamento significativo das potencialidades discursivas dos sujeitos.

Considerando que essas crianças passam a maior parte de seu tempo ativo na escola e que os modelos adultos principais de que dispõem são fundamentalmente os professores, é urgente pensar na força e na responsabilidade desses agentes como propulsores do desenvolvimento de linguagem dessas crianças. Sua capacidade de argumentar, de discordar, de narrar poderá se ampliada ou não na medida em que espaços sociais se constituam para isso.

Nesse sentido, o papel do fonoaudiólogo pode ser muito mais amplo e importante do que tem sido comumente assumido, se for considerada a parceria que esse profissional pode fazer com professores responsáveis pela educação infantil para um amplo aproveitamento das situações discursivas presentes nesse espaço, fundamentais para um desenvolvimento pleno de linguagem.

Referências

- Bakhtin M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec; 1986.
- Bakhtin M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes; 1997.
- Freitas MTA. Vygotsky e Bakhtin: psicologia e educação: um intertexto. São Paulo: Ática; 1994.
- Brasil. Ministério da Educação. Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília (DF): MEC; 1998. v.3.
- Geraldi JW. Portos de passagem. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes; 1997.
- Janet P. L'évolution psychologique de la personnalité. Paris: A Chahine; 1929.
- Leite CDP. Escritas e sujeitos: histórias de inter-constituição. Taubaté (SP):Cabral; 1998.
- Luria AR. Pensamento e linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas; 1987.
- Paula EMAT, Oliveira ZMR. Comida, diversão e arte: o coletivo infantil no almoço da creche. In: Oliveira ZMR, organizador. A criança e seu desenvolvimento. São Paulo: Cortez; 1995.

Recebido em setembro/04; **aprovado em** junho/05.

Endereço para correspondência

Caroline Cominetti Roncato
Rua Maranhão, 420, ap. 1203 (ala norte), Pituba Salvador,
CEP 41.830-260

E-mail: carolroncato@terra.com.br