

A RODA DE CONVERSA COMO GÊNERO DISCURSIVO

Marcia Bertonceli¹

RESUMO

A Roda de Conversa configura-se como espaço formativo para o trabalho com a linguagem verbal na Educação Infantil. Este artigo apresenta resultados de pesquisa de mestrado, realizada em 2015, sobre a Roda de Conversa com um grupo de crianças de três a cinco anos, em três instituições públicas de Educação Infantil, do município de Francisco Beltrão, Paraná, com o objetivo de identificar os aspectos formativos que essa prática favorece na constituição do sujeito/ criança. A pesquisa foi realizada por observações e áudio-gravações, para apreender os diálogos dos sujeitos e o movimento de circulação dos conteúdos culturais na sua realização. A análise baseia-se nos pressupostos da psicologia histórico-cultural de Vigotski e na perspectiva dialógica da linguagem de Bakhtin, pelos quais situamos a Roda de Conversa como gênero discursivo secundário que permite o movimento dialógico e a interação dos sujeitos, para expressão de suas vozes. Os resultados apontam para a potencialidade formativa da Roda de Conversa, à medida que as interações nela promovidas possibilitam o diálogo entre os conhecimentos infantis e suas relações com os saberes escolares; apresenta-se, também, como um espaço que promove o diálogo, valoriza a singularidade infantil, permite a construção de valores e saberes culturais e a democratização do saber.

Palavras-chave: Educação infantil. Roda de conversa. Gêneros discursivos.

ABSTRACT

The conversation wheel is configured as a formative space for working with verbal language in Early Childhood Education. This article presents results of a master's research, conducted in 2015, on the conversation wheel with a group of children aged three to five years, in three public institutions of Early Childhood Education, in the municipality of Francisco Beltrão, Paraná, in order to identify the formative aspects that this practice favors in the constitution of the subject / child. The research was carried out by observations

¹ Mestre em Educação pela Unioeste, campus de Francisco Beltrão. Professora de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Francisco Beltrão

and audio-recordings, to capture the subjects' dialogues and the movement of cultural contents in their realization. The analysis is based on the assumptions of Vygotsky's historical-cultural psychology and on the dialogical perspective of Bakhtin's language, by which we situate the conversation wheel as a secondary discursive genre that allows the dialogic movement and the interaction of the subjects to express their voices. The results point to the formative potential of the conversation wheel, as the interactions promoted in the "wheel" enable a dialogue between children's knowledge and their relationships with school knowledge. It also presents itself as a space that promotes dialogue, enhances children's singularity, allows the construction of cultural values and knowledge, as well as the democratization of knowledge

Keywords: Child education. Conversation wheel. Discursive genres.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta resultados da pesquisa de mestrado "A Roda de Conversa na Educação Infantil: análise de seus aspectos formativos", realizada em 2015. Analisa os aspectos formativos das práticas educativas com a linguagem verbal, nas Rodas de Conversa (RC) realizadas com um grupo de crianças de três a cinco anos, em turmas do Maternal-II, pré-I e pré-II, na Cidade Norte do Município de Francisco Beltrão, em dois CMEIS¹ – um localizado no bairro Pinheirinho e outro no bairro Jardim Floresta – e em uma escola de ensino fundamental, na turma de pré-escola².

Focalizamos a Educação Infantil (EI), porque corresponde a período de intenso desenvolvimento da linguagem da criança e de apropriação de conhecimentos sobre o mundo, portanto, momento privilegiado à promoção de práticas desafiadoras de apropriações culturais e aprendizagens.

Organizamos o texto em duas seções. Na primeira seção, a Roda de Conversa na Educação Infantil, apresentamos

¹ Centro Municipal de Educação Infantil. Instituições da Prefeitura Municipal de Francisco Beltrão que atendem crianças de zero a quatro anos, na modalidade creche.

² Modalidade da Educação Infantil ofertada para crianças de quatro a cinco anos de idade que, no Município de FB, acontece nas dependências das escolas de Ensino Fundamental.

a RC como prática presente permanentemente no âmbito da EI para o trabalho com a linguagem verbal; do mesmo modo, como possibilidade de promoção de um ambiente dialógico. Na segunda seção, a Roda de Conversa como gênero discursivo, analisamos as RCs realizadas pelas crianças da EI e, a partir das categorias expostas por Bakhtin, apontamos essa prática como gênero discursivo secundário, organizado a partir dos três principais elementos que o compõem, ou seja, conteúdo temático, estilo e construção composicional. Durante a análise também emergem vários conceitos bakhtinianos, necessários para adentrarmos no discurso infantil em toda sua sutileza e complexidade. Com base nessas reflexões, apresentamos a RC como uma prática que permite um diálogo aberto, que valoriza a singularidade infantil, em meio à produção e transmissão dos saberes culturais e ao movimento dialógico da construção das significações nos enunciados educativos.

A RODA DA CONVERSA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

A RC tem sido compreendida, no âmbito escolar, como um espaço de exercício democrático que privilegia o estabelecimento de diálogos, debates e troca de ideias (BERTONCELLI, ALMEIDA, 2015³). Na atualidade, especialmente na EI, essa atividade constitui-se como elemento frequente da organização didática e metodológica, como forma de subsidiar um trabalho com a linguagem oral e valorizar a produção infantil.

Na EI, a RC torna-se reconhecida como importante instrumento que propicia a interação entre os sujeitos, que se constituem pela linguagem. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) concebe-a como:

[...] momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. A participação na roda permite que as crianças aprendam a olhar e a ouvir os amigos, trocando experiências. Po-

³Algumas das análises aqui apresentadas ampliam discussões do trabalho "A Roda de Conversa na Educação Infantil: análise de seus aspectos formativos" discutidas no Segundo Seminário de Pesquisas em Educação (II SENPE), UFFS, Chapecó.

Marcia Bertoncei

de-se, na roda, contar fatos às crianças, descrever ações [...] ler e contar histórias, cantar, declamar poesias, dizer parlendas, etc. (BRASIL, 1998, p. 138).

Brito (2006), fundamentada na perspectiva histórico-cultural, com contribuições de Vigotski e Bakhtin, salienta que a criança se utiliza da “rodinha” como momento para questionar, opinar, planejar, brincar, narrar, falar de si mesma e dos amigos, imaginar, interpretar, denunciar, expressar desejos, necessidades, angústias, pois, através da linguagem, ela se constitui como sujeito social, marca seu espaço no grupo, na relação com seus pares e com o adulto. Por isso, a Roda é apontada como um espaço repleto de possibilidades para estimular as competências discursivas da criança, a partir da interação e da constituição de conhecimentos. O autor ressalta a necessidade de um forte investimento em práticas discursivas no âmbito escolar, a fim de buscar a valorização de espaços que promovam o diálogo, desde a El.

Entendemos que, se a escola trabalhar numa perspectiva dialógica interlocutiva, se assumir, desde a infância, um projeto formativo respaldado na enunciação polifônica, apontada por Bakhtin (2006) como a interação de vozes no discurso, atuará de forma valiosa no desenvolvimento da criança. Há que se destacar, no entanto, que essas vozes podem se encontrar ou se entrecocar, porque têm liberdade para manifestar seus pontos de vista e perspectivas diferentes – e é nessa condição que se encontram as possibilidades de a criança interagir com outros pontos de vista sobre o mesmo conteúdo, as possibilidades de análise e crítica e a conseqüente ampliação de seu universo de referência e da sua visão de mundo.

Nesse pressuposto, a RC se estabelece como espaço dialógico, tal qual Bakhtin (1997, 54 p.346) define o dialogismo – como “as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados”. Destacamos esse conceito como essencial na análise da RC, porque a situa como uma instância que promove a circulação de significações – da educadora e das crianças – num movimento capaz de atuar na formação das consciências⁴, pelos conteúdos culturais que podem emergir nas interações historicamente situadas.

⁴ Consciência, aqui definida a partir de Bakhtin (2006) e Vigotski (2009), como o conjunto de significações que constituem o conteúdo mental dos sujeitos, na condição de signos e com base sociológica, pois hauridas na interlocução com o mundo, portanto, com teor inextricavelmente ideológico.

Na perspectiva de Bakhtin (2010), o dialogismo refere-se ao diálogo ininterrupto, nem sempre equilibrado e harmônico, existente entre os diferentes discursos que caracterizam um grupo cultural. A essência dialógica da linguagem pode ser compreendida, então, como as relações que se estabelecem entre discursos, que se reinventam e se transformam, a partir das diferentes vozes de uma dada comunidade linguística. Na perspectiva do Círculo de Bakhtin, a língua não é entendida como um elemento pronto, uma vez que os sujeitos são vistos como frutos de um legado histórico construído humanamente, adquirem-na no processo social de comunicação verbal que possibilita o desenvolvimento da consciência humana.

A linguagem, na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria dialógica, situa-se como elemento primordial para o desenvolvimento do sujeito, que ocorre com base na interação com o outro, o meio social e a cultura. Assim, a corrente teórica aponta caminhos sobre o processo de humanização pautado na interação entre os indivíduos.

Por compreendermos o relevante papel da linguagem no desenvolvimento humano, explicado a partir da psicologia histórico-cultural (VYGOTSKY, 2009) e da teoria dialógica da linguagem (BAKHTIN, 2006), pressupomos a RC como um importante instrumento didático-metodológico que pode conduzir à organização de espaços de diálogo, partilhas de ideias e debates. Na EI, se for trabalhada em prol da educação emancipatória, essa atividade poderá criar condições para que as crianças, de forma coletiva, discutam problemáticas, exponham opiniões, sentimentos, angústias, superações, como também possibilitará, de forma sistematizada, a constituição de conhecimentos.

A RC, como instrumento de trabalho com a linguagem verbal na EI, tem o papel de provocar na criança a elevação de seus conhecimentos e de sua visão de mundo, a partir do processo de interação, considerando que a linguagem verbal é responsável pela mediação do sujeito com o mundo e que é através dela que nos humanizamos.

No âmbito educativo, a RC se constitui como espaço formativo na constituição da criança, que pode contribuir para uma educação emancipatória, com vistas à formação, na sua integralidade, considerando o discurso infantil como atividade criadora. Nessa perspectiva, apresenta-se como mecanismo de

valorização do enunciado infantil, de ampliação do universo de referência da criança, ou seja, de incorporação de conhecimentos sistematizados. Trata-se de uma atividade que potencializa opinar, criar, imaginar, interpretar, negociar, resolver problemas, constituir-se a partir do outro, enfim, espaço democrático de troca de saberes.

A RC é utilizada na EI como mecanismo para o trabalho com a linguagem verbal. Assim, configura-se como um gênero discursivo que possibilita uma abertura dialógica entre os envolvidos no processo de enunciação. Bakhtin (2003, p.262) define os gêneros discursivos como “tipos relativamente estáveis de enunciado” que se estabilizam nas diversas esferas da atividade humana. Nesse sentido, os enunciados produzidos pelos sujeitos se transformam de acordo com o contexto de uso da língua.

A perspectiva dialógica da linguagem aponta que a materialização da língua ocorre em forma de enunciados (orais ou escritos), concretos e únicos, pronunciados por sujeitos envolvidos em diferentes esferas da atividade humana. Esses enunciados diferenciam-se para responder às necessidades de cada uma dessas esferas. Ou seja, mesmo que cada enunciado seja único e particular, eles surgem para atender a diversas áreas de utilização da língua.

Os gêneros discursivos se constituem pelos diversos tipos de enunciado que foram se constituindo historicamente nas variadas formas e esferas de atividade humana na utilização da língua. Em vista disso, destaca-se a existência da estabilidade relativa, pois determinados gêneros discursivos são utilizados de acordo com determinadas situações.

Para Bakhtin (1997), todas as esferas da atividade humana se relacionam por meio da utilização da língua. Assim, existe uma variedade dessas esferas, como, também, modos diversificados de utilização da língua que se efetuem em forma de enunciados. Em suas palavras,

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 1997, p. 280).

Nessa perspectiva, a RC é compreendida como gênero discursivo e determinada por diversas especificidades que buscam atender finalidades peculiares da EI, que estão relacionadas à função social de ensinar, educar, cuidar e também às peculiaridades da faixa-etária atendida.

A pesquisa de mestrado aqui apresentada foi realizada com um grupo de crianças de três a cinco anos, em turmas do Maternal-II, pré-I e pré-II, na Cidade Norte do Município de Francisco Beltrão, mediante a realização de áudio-gravações de vinte e quatro RC. Neste trabalho, destacamos a análise de quatro RC, das quais apresentamos excertos exemplificativos.

A RODA DE CONVERSA COMO GÊNERO DISCURSIVO

Bakhtin (2003) classifica os gêneros em duas subcategorias: “primários”, enunciados simples e que surgem na comunicação discursiva espontânea, imediata; “secundários”, que são enunciados complexos, elaborados a partir do convívio cultural mais desenvolvido e elaborado. Os gêneros secundários emergem a partir dos primários, ambos permeados por ideologia. Para Bakhtin (2003), os gêneros primários, entendidos como os diálogos cotidianos, constituem o cerne da linguagem, e é com base neles que se originam muitos gêneros secundários de ordem formal.

A RC pode ser classificada como um gênero secundário, pois, apesar de surgir de um gênero primário, em que se possibilita uma conversa informal entre as crianças com base em seus conhecimentos e saberes prévios advindos de vivências e experiências do seu meio, ela também possui uma sistematização com objetivos e finalidades referentes à transmissão de saberes escolares. Ou seja, a RC, na EI, constitui-se para cumprir propósitos específicos. Assim, vai além de uma simples conversa do cotidiano.

Bakhtin (2003) salienta que os gêneros do discurso, definidos como tipos relativamente estáveis de enunciados, constituem-se a partir de três elementos fundamentais: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais,

fraseológicos e gramaticais —, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (BAKHTIN, 1997, p. 280).

O conteúdo temático pode ser classificado como o tema, designado por Bakhtin (2006) como elemento constituidor da enunciação, pois reflete uma situação histórica e concreta. Bakhtin (2006, p. 132, grifos do autor) enfatiza que o tema está associado ao contexto da enunciação, ou seja, “o tema é um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução”. Esse elemento está indissolivelmente ligado à significação, que representa “um aparato técnico para a realização do tema”:

O tema constitui o estágio superior real da capacidade linguística de significar. De fato, apenas o tema significa de maneira determinada. A significação é o estágio inferior da capacidade de significar. A significação não quer dizer nada em si mesma, ela é apenas um potencial, uma possibilidade de significar no interior de um tema concreto (BAKHTIN, 2006, p.134).

Nesse sentido, o tema é dinâmico, vivo, constitui-se no terreno da enunciação, por meio de um processo indissolúvel com a significação. Para Bakhtin, esses elementos são inseparáveis, uma vez que é impossível criar a significação de uma palavra isolada sem que ela esteja associada a um tema. Nas palavras do autor, “o tema deve apoiar-se sobre certa estabilidade da significação; caso contrário, ele perderia seu elo com o que precede e o que segue, ou seja, ele perderia, em suma, o seu sentido”(BAKHTIN, 2006, p.132-133).

Cereja (2005), fundamentado em Bakhtin, afirma que a significação é um estágio mais estável dos signos e dos enunciados, pois os aspectos que a compõem são resultado de convenções sociais e produzem indicações de sentido semelhantes em diferentes enunciações. Nessa perspectiva, argumenta:

Se a significação está para o signo - ambos virtualidade de construção de sentido da língua -, o tema está para o signo ideológico, resultado

da enunciação concreta e da compreensão ativa, o que traz para o primeiro plano as relações concretas entre os sujeitos (CEREJA, 2005, p.202).

Portanto, o tema determina e é determinado pela enunciação, que deve ser analisada a partir do contexto em que foi construída. Por isso, os sentidos formulados no momento da constituição dos enunciados estão relacionados a um momento histórico específico e à subjetividade dos envolvidos no diálogo. Assim, todo enunciado concreto é produzido a partir de um tema e de sua apreciação valorativa:

Toda palavra usada na fala real possui não apenas tema e significação no sentido objetivo, de conteúdo, desses termos, mas também um acento de valor ou apreciativo, isto é, quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado. Sem acento apreciativo, não há palavra (BAKHTIN, 2006, p.135,136, grifo nosso).

Para Bakhtin (2006), toda enunciação é constituída de orientação apreciativa, ou seja, está orientada por determinados valores. A entonação constitui-se como aspecto que expressa essa apreciação por meio de elementos que contribuem para dar maior ênfase aos enunciados com valor apreciativo elevado. Esse acento dado à palavra configura-se como uma apreciação social que, na maior parte das vezes, é transmitida pela entonação, portanto, é subordinado pelo contexto imediato de produção. Nesse sentido, a significação estabelece uma relação estreita com a entonação, na medida em que diversos fatores contribuem para revelar o sentido dado ao enunciado concreto no momento de sua constituição, pois, segundo o autor, “a importância e a intensidade dessa fase expressiva variam de acordo com as esferas da comunicação verbal, mas existe em toda parte: um enunciado absolutamente neutro é impossível”(BAKHTIN, 1997, p.309).

Com fundamentos nesses princípios e conceitos da perspectiva bakhtiniana, apresentamos, a seguir, a análise da Roda de conversa realizada com o grupo de crianças de três a cinco anos, de Maternal-II, pré-I e pré-II, que foram sujeitos da pesquisa.

AS INTERAÇÕES EDUCATIVAS DA RODA DE CONVERSA E SUAS

ARTIGO

ORIENTAÇÕES APRECIATIVAS

Consideramos que a Roda de Conversa, na Educação Infantil, é uma atividade intencionalmente planejada para o processo formativo da criança, portanto, os discursos da professora têm os temas selecionados para constituir tal processo, mediante as interações educativas que propiciam no próprio desenrolar da RC. Mas estas têm, também, acentos valorativos, consoantes com a sua orientação ideológica. Como processo formativo, é dessas interações que as crianças poderão haurir as significações, a partir das compreensões, no contexto dialógico dos discursos produzidos. E é com essas compreensões que se apropriarão dos saberes postos em movimento nos diálogos, assim como constituirão suas enunciações, também plenas de valoração.

No trecho de RC apresentado a seguir (maternal-II), a professora e as crianças se utilizam da entonação, para expressar a orientação apreciativa, por meio de suas falas, recheadas de valores axiológicos. A professora começa a falar sobre tempo e clima e indaga as crianças sobre as estações do ano. Ao invés de considerar as significações das crianças, construídas no diálogo com os diferentes discursos de que participam, ela procura o sentido único e abstraído das condições dialógicas, para instituir sua própria valoração:

P1__ Em que estação do ano a gente está?

SM__ No inverno.

P1__ Não, a gente tá na primavera.

PL__ Minha mãe comprou um chapéu.

P1__ É, que legal, tem que usar mesmo, boné, chapéu, porque o sol é bem forte.

P1__ E que roupa ...

PL__ O chapéu é da Moranguinho.

P1__ Aé, da Moranguinho!!!

PL__ É bonito, é verde.

AM__ Minha camiseta é da Moranguinho, ó ó ó (mostrando a camiseta que estava vestindo).

Quando diz não, a gente tá na primavera, a professora marca uma posição para si, no interior da RC, provavelmente, pelo excesso de atenção para dar conta do conteúdo que pla-

nejara ensinar, para cumprir seu papel intencional de ensino. E, sem considerar as razões que motivaram a fala de SM, tenta fechar o diálogo e dar a resposta “correta”. Esse episódio representa o acento valorativo que a professora atribui ao seu papel na RC, naquele momento.

Na fala de PL, percebe-se como a criança dá importância para o chapéu, pelo fato de representar a “Moranguinho⁶”. Com isso, podemos perceber o diálogo com outros discursos e como as crianças são, desde pequenas, influenciadas pela mídia, por marcas de produtos e como esses valores são expressos nas suas falas. AM percebe que a professora deu atenção à fala da colega, aproveitou para mostrar como ela também tinha algo da “Moranguinho” e ainda aponta para a camiseta como forma de reforçar a sua expressão, acrescentando ó ó ó, para que a professora e os colegas lhe dessem atenção. Ela se utilizou de elementos como a repetição e a gestualidade para construir a entonação do discurso e para dar maior valor a sua fala, demonstrando que a enunciação é constituída por elementos que extrapolam a dimensão verbal.

No que tange à entonação como um elemento de acentuação valorativa no discurso, Bakhtin salienta:

[...] um julgamento de valor qualquer existe em sua totalidade sem incorporar-se ao conteúdo do discurso e sem ser deste derivável; ao contrário, ele determina a própria seleção do material verbal e a forma do todo verbal. A entonação estabelece um elo firme entre o discurso e o contexto extraverbal - a entonação genuína, viva, transporta o discurso verbal para além das fronteiras do verbal, por assim dizer (BAKHTIN, 1926, p. 7).

FORMA E CONTEÚDO DA RODA DE CONVERSA NA ATIVIDADE ESCOLAR INTENCIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEÚDO TEMÁTICO, ESTILO E CONSTRUÇÃO COMPOSICIONAL DA ENUNCIÇÃO COM/DAS CRIANÇAS

A totalidade do discurso está abrangida pelo tema, que nunca é repetível; cada sujeito tem uma interpretação única, também determinada pelo contexto da interação. Nas RCs, por exemplo, alguns assuntos se repetem com diferentes turmas de crianças, como falar sobre o final de semana, Natal e brin-

⁶Desenho animado. “Moranguinho” é o nome da personagem que se veste com roupas estampadas de morango.

cadeiras. No entanto, são discursos diferentes, formulados em contextos diferentes, com crianças em fases diferentes da EI, portanto, cada uma com suas interpretações singulares; mas discursos que sempre as expõem a uma atitude de responsividade. Logo, o conteúdo temático é diferente.

O estilo, outro elemento constituidor do gênero discursivo, é compreendido, na perspectiva bakhtiniana, como “acabamento estético”, que pode estar aberto a transformações:

Chamamos estilo à unidade constituída pelos procedimentos empregados para dar forma e acabamento ao herói e ao seu mundo e pelos recursos, determinados por esses procedimentos, empregados para elaborar e adaptar (para superar de modo imanente) um material (BAKHTIN, 1997, p. 215).

Os recursos estilísticos modificam-se de acordo com cada esfera da atividade humana e, conseqüentemente, com cada gênero, ou seja, a utilização da linguagem transforma-se para atender as necessidades do contexto:

No fundo, os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação. Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem a determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicística, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis (BAKHTIN, 2003, p.266).

Na interpretação de Bakhtin (2003), o estilo é uma característica constituinte do gênero. Para o autor, a transformação do gênero está relacionada à modificação do estilo, que ocorre em um movimento dialético, para atender às condições impostas por formas diversificadas de comunicação. O estilo pode ser entendido como a forma linguístico-discursiva que o autor e o interlocutor adotam para o diálogo; por conseguinte, está ligado ao conteúdo temático e à construção composicional, elementos que também se modificam na configuração dos gêneros discursivos.

Brait (2005) acrescenta que o estilo, como elemento constituidor do gênero, é formado por coerções linguísticas,

enunciativas e discursivas, particulares da atividade em que se inserem. Assim, o estilo transforma-se para atender às necessidades do gênero, como, por exemplo, uma RC escolar que se organiza para atender a certas finalidades. Por isso, os sujeitos adotam determinados “estilos” de linguagem que cumpram com os objetivos elencados. Certamente, em um debate científico proposto em um evento acadêmico, a linguagem adotada se modificaria em relação a uma conversa do cotidiano. Essas transformações nos estilos da linguagem oral ocorrem também nos gêneros escritos. Cabe destacar também que esse enunciado constituído pelo estilo dirige-se a alguém, volta-se a um destinatário, pois “[...] o índice substancial (constitutivo) do enunciado é o fato de dirigir-se a alguém, de estar voltado para o destinatário”. (BAKHTIN, 1997, p.321). Para tanto, o estilo modifica-se de acordo com determinado contexto e determinado destinatário, condição que o articula, inextricavelmente, ao mundo da vida.

Nessa perspectiva, o estilo da RC, por exemplo modifica-se, conforme as turmas de crianças para quem é organizada, pois, de acordo com a idade das crianças, as perguntas são elaboradas de formas diferentes, exige-se diferente nível de concentração, e a linguagem utilizada pela professora diferencia-se, como também a RC tem uma maior ou menor duração de tempo.

Vejamos como essa diferenciação ocorre, com os exemplos a seguir: primeiro, uma RC com crianças de maternal II, de 03 (três) anos de idade, e, em seguida, com crianças do pré-I, com idade de 4 (quatro) anos :

RC com maternal II:

P2__VT o que que é o Natal?

VT__É o papai Noel.

P2__E mais o quê?

VT__Ele traz presente.

P2__Pra quem?

VT__Para as crianças no Natal.

P2__E para a SF, o que é o Natal?

Fica com silêncio.

CA__Eu vou ganhar a roupa do Batmam.

EM__E eu vou ganhar a roupa do Homem Aranha.

ARTIGO

Marcia Bertoncei

VC__ E eu ganhar o skate do Homem Aranha, de rodinha para mim.

LC__ O Papai Noel vai me dar um presente dos aviões.

P2__ Essa conversa virou muito em ganhar, eu acho que vocês vão ter que conversar com outras pessoas para saber mais sobre o Natal.

P2__ Vamos combinar assim, SM, hoje, em casa, quando vocês tiverem tempo para sentar com os pais, vocês vão perguntar que é o Natal para eles? Como que o Natal na casa e na família de vocês. Daí, amanhã, a gente faz outra roda de conversa, e daí vocês vão relatar o que os pais falaram como era o Natal deles quando criança. O que é o Natal? Natal é mais que presente. Combinado, então?⁶

No exemplo seguinte, com turma de pré-I, crianças com 04 (quatro) anos, a RC versa sobre o Natal, e a professora ensina o meio de comunicação/correspondência carta, por meio de desenhos, uma forma de representação que as crianças já dominam:

P1__ Hoje, nos vamos falar sobre a cartinha do Papai Noel. Ontem, vocês conversaram, fizeram desenho, fizeram uma cartinha pro Papai Noel, pedindo e desenhando o que vocês querem ganhar lá no Natal. Nós vamos fazer uma Roda de Conversa, e cada um vai contar o que desenhou na carta, daqui uns dias o Papai Noel vai passar e vai ver o desenho.

JP__ E daí vai ficar as pegadas dele.

P1__ É vai ficar as pegadas do Papai Noel.

Obs: As crianças cochicham.

MJ__ Eu fiz uma cartinha lá na minha casa e coloquei dentro do correio.

ME__ Eu também vou levar no correio.

JO__ Tem que levar dentro do correio.

P1__ Vamos começar aqui, um por vez vai contar, contar o que desenhou lá na carta, o que pediu pro Papai Noel.

P1__ Vamos lá, IR.

IR__ Pulá na cama elástica.

JP__ Tem que levar dentro do correio.

Nesses mesmos dois excertos, podemos identificar outro elemento do gênero discursivo apresentado por Bakhtin

⁶ Cabe destacar, na fala da professora, a omissão da escola no ensino. Quando surge a oportunidade de ensinar algo relevante para a criança, mas que “mexe” com os padrões valorativos da sociedade de consumo, a escola se omite e transfere a tarefa para a família.

(2003), a construção composicional, que se define como a forma de organização do gênero. A RC é organizada numa sequência de falas entre os participantes, definida conforme as orientações que a professora decide para seus propósitos de interlocução e ensino. As falas podem ser em forma de perguntas e respostas (como no primeiro exemplo sobre o Natal, com turma do maternal II) ou de afirmações em contiguidade (como no exemplo sobre o Natal, com turma de pré-I).

A construção composicional pode ser analisada com base em dois elementos principais. Primeiramente, investiga-se a “organização do conteúdo verbal”, as relações que ocorrem entre os envolvidos na enunciação. Posteriormente, é preciso considerar a “materialidade do enunciado”, ou seja, como ele se organiza. “A forma não pode ser compreendida independentemente do conteúdo, mas ela não é tampouco independente da natureza do material e dos procedimentos que este condiciona” (BAKHTIN, 1997, p.206).

Nas RCs, as crianças são incentivadas a falar sobre determinado assunto, no entanto, as professoras organizam de maneira que sigam uma ordem determinada para isso. Geralmente, manifestam-se, seguindo uma sequência estabelecida pelo lugar em que se sentam, a fim de evitar que todas falem juntas e causem um tumulto na conversa. O trecho a seguir (RC Pré-I) demonstra como a “forma” estabelecida pelas professoras orienta a participação da criança no diálogo e a exposição de sua responsividade.

P1___ A nossa Roda de Conversa hoje, hoje, como é segunda feira, é o primeiro dia da semana que vocês estão vindo pra creche, então, vocês ficaram sábado e domingo em casa, agora cada um vai falar o que fez no final de semana. Se foi passear, do que brincou, o que que fez.

JP___ Profe, profe eu quero falar eu quero contar uma coisa.

JP___ Profe, profe...

P1___ O que que cada um fez...

JP___ Profe, eu quero falar.

P1___ Sim, a gente vai fazer a nossa Roda de Conversa. Quando chegar a sua vez, daí você vai falar, tá bom JP?

Assim, podemos notar uma preocupação de PI em que todas as crianças possam falar e que também saibam escutar o que os colegas têm a dizer. A princípio, poderíamos caracte-

Marcia Bertoncei

rizar como rígida sua organização, como atitude de fechamento do diálogo, mas a compreendemos, também, com base na perspectiva histórico-cultural, como um elemento do discurso pedagógico intencional que atua no desenvolvimento das funções psíquicas da criança.

Como atividade social humana, a RC também está imersa num contexto de contradições. Ao mesmo tempo em que é espaço de diálogo entre os participantes – condição em que cada um falava em resposta a todos – situa-se nos limites que a condição escolar lhe atribui, em que a função reguladora da palavra da professora constitui instrumento semiótico que pode dar ou não organicidade aos diálogos nascentes. Nesse sentido, entendemos a “construção composicional” como a maneira de organizar a enunciação, na sua totalidade de forma e conteúdo.

Vale destacar, portanto, que essa organização também é determinada pelo tema e pelo estilo, três elementos que se relacionam para atender às necessidades de diferentes esferas de comunicação. A RC, inserida na esfera escolar, é organizada para a professora conduzir o processo cognitivo das crianças, ordenando tempo, espaço, modo, relações com a alteridade, escuta etc., para organizar a argumentação de cada uma, tendo em vista o desenvolvimento de importantes funções psíquicas superiores, como, por exemplo, a memória mediada e lógica, a atenção voluntária, a generalização, a abstração, entre outras (VIGOTSKI, 2009). Sua construção composicional, seu conteúdo temático e seu estilo convocam para sua intencionalidade discursiva de elemento de um processo educativo escolar.

A RC, como gênero discursivo, em que se produzem enunciados concretos, tem uma dimensão viva. O discurso, nessa perspectiva, extrapola a materialidade linguística, pois a língua, em qualquer campo em que for empregada, está impregnada de relações dialógicas que perpassam a dimensão verbal e adentram o contexto extraverbal (BAKHTIN, 2010).

CRONOTOPO E EXOTOPIA NA RODA DE CONVERSA E A CONSTITUIÇÃO DO CONSENSO IDEOLÓGICO NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA

Como vimos discutindo, a análise do enunciado, na pers-

pectiva bakhtiniana, não se reduz, exclusivamente, a aspectos verbais, mas compreende também o extraverbal. Nessa dimensão, o enunciado se plasma imerso numa relação indissociável do tempo e do espaço em que se produz – o cronotopo. Para Amorin (2014), o cronotopo configura-se como um elemento indispensável para a análise do discurso, porque propicia uma reflexão situada no tempo e no espaço. Contudo, seu princípio primeiro dirige-se para a apreensão do tempo histórico em que o enunciado foi produzido. A partir de Bakhtin, Amorim (2014, p.112) aponta a necessidade de analisarmos a constituição do enunciado pautado em um olhar cronotópico, ou seja, “a capacidade de ver o tempo, de ler o tempo no espaço e, simultaneamente, de perceber o preenchimento do espaço sob a forma de um todo em formação [...]”.

De acordo com o GEGe (2013), o cronotopo relaciona-se ao que Bakhtin denomina “grande temporalidade”, ou seja, “a expressão de um grande tempo”. Para o autor, “enquanto o espaço é social, o tempo é histórico, pois é a dimensão do movimento no campo das transformações e dos ‘acontecimentos’”. (GEGe, 2013, p. 25).

Podemos identificar relações cronotópicas na RC realizada no pré I, apresentada abaixo, e cujo conteúdo temático relaciona-se com o Natal. A professora sugere que as crianças falem sobre a cartinha que fizeram ao Papai Noel.

P1___ E GA? O que você pediu na sua cartinha, GA?

GA___ Tablet.

P1___ Tablet, huuummm.

JP___ Tablet é meu.

P1___ E a CR?

CR___ Todas as Monster Raí, e a Monster Vampira.

P1___ E o JP?

JP___ Eu pedi um Homem Aranha, tablet, computador e o homem gelo do Ben Dez.

O episódio permite-nos compreender características do tempo histórico em que a criança se situa e da infância em que ela está inserida. Ou seja, trata-se de um tempo contextualizado pela imersão dos sujeitos na relação com as tecnologias, representadas pelo tablet e computador, na fala de JA e JP; um tempo em que há mercantilização das relações da infân-

cia com o mundo, através do incentivo ao consumo, evidentes na fala de todas elas, ao se reportarem aos objetos desejados. Mas, é uma infância que também vivencia um tempo/mundo de imaginação, fantasia, imitação dos personagens, como evidencia o excerto seguinte da RC:

P2__ O que que tem que fazer pro Papai Noel trazer os presentes?

JP__ Eu sei, eu sei, eu sei, tem que trazer um leite e um biscoito pra ele.

P2__ Não. O que que tem que fazer o ano inteiro?

JP__ Ele tem que trazer presentes pras crianças.

P2__ Mas o que que as crianças têm que fazer pro Papai Noel trazer os presentes?

JP__ Vê o que tem dentro do saco.

NL__ Obedecê

P2__ Olha o que a NL falou. O que tem que fazer NL?

NL__ Obedecê

P1__ Obedecê. E rezar também pro menino Jesus, que o Natal não é só Papai Noel trazer presente.

Na fala de JP, identificamos um importante nível de criatividade para responder aos questionamentos das professoras (P1 e P2). Ele foge ao esperado pelo discurso delas e enuncia seus sentidos⁷ sobre o tema, dizendo que, para ganhar o presente tão esperado durante o ano todo, trazido pelo papai Noel, é preciso simplesmente servir leite com biscoito ou olhar o que tem dentro do saco de presentes dele. Suas respostas trazem a imaginação criadora, mas não são as respostas que “servem”. A única resposta valorizada no discurso pedagógico foi a de NL, ou seja, para ganhar os presentes é necessário obedecer. Cabe destacar, nesse episódio, também, a dissociação entre o tempo da criança, que vê o Natal como tempo do papai Noel trazer presentes – um tempo próprio da infância –, e o tempo da professora – tempo imediato, com objetivos limitados a um discurso pedagógico. Ambos, porém, estão imersos numa grande temporalidade constitutiva dos sujeitos, mesmo com seus laivos ideológicos conflitantes.

⁷ O sentido é sempre uma formação dinâmica, variável, que tem zonas de estabilidade diferentes, pois estão relacionadas à singularidade do sujeito. O significado é compreendido como uma dessas zonas do sentido, a mais estável, coerente e precisa, está ligado ao conceito na sua totalidade (GÓES, CRUZ, 2006).

Bakhtin (2006) salienta que em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios. Nessa perspectiva, percebemos que, desde a EI, incutem-se regras, normas de conduta, reforçam-se padrões morais, ideologias que são transmitidas às crianças como corretas. Ou seja, o enunciado da professora poderia ser interpretado como se aquela criança que não “rezar e obedecer”, talvez não mereça ter Natal? Ou também não mereça ganhar presente? Assim, o discurso presente nessa RC reveste-se de um conteúdo moral, para servir à reprodução da visão burguesa conservadora de mundo, num movimento em que a linguagem da criança e da professora constitui-se como campo de disputas hegemônicas e contra-hegemônicas, repletas de ideologias, e a escola pública torna-se palco dessa disputa histórica. Ou, como diz Bakhtin (2006, p.173), essa linguagem “é a arena em que se defrontam e lutam duas entoações, dois pontos de vista, dois discursos”.

Merece reflexão, ainda, nessa RC e na perspectiva de seus conteúdos valorativos, a atitude responsiva das crianças JP e NL perante as indagações da professora. Ambas procuram estabelecer um diálogo que vai desde a pergunta com uma resposta já definida pela professora, até as respostas criativas de JP, ou a resposta esperada pelo discurso pedagógico, manifesta por NL, que procura dizer o que a professora quer ouvir, entrando no consenso ideológico. Para Bakhtin (2003), toda relação em que se produz “sentido” entre os sujeitos é, essencialmente, dialógica, visto que a própria compreensão já é dialógica. Na RC, por exemplo, muitas crianças não se manifestaram verbalmente sobre o questionamento da professora (P2). Contudo, isso não significa que não constituíram atitude responsiva. Na perspectiva bakhtiniana, a própria auditividade produz uma relação dialógica, isto é, “a palavra quer ser ouvida, entendida, respondida e mais uma vez responder a resposta e assim ad infinitum” (BAKHTIN, p.334, 2003). Em sua argumentação,

Isso decorre da natureza da palavra, que sempre quer ser ouvida, sempre procura uma compreensão responsiva e não se detém na compreensão imediata, mas abre caminho sempre mais e mais à frente (de forma ilimitada). [...] Para a palavra (e conseqüentemente para o homem) não existe nada mais terrível do que a irresponsividade (BAKHTIN, p.333, 2003).

Marcia Bertonceli

Para Bakhtin (1997), ao compreender a significação (linguística) de um discurso, o sujeito/ouvinte assume uma atitude responsiva ativa, que pode ser favorável ou contrária. Por isso, toda compreensão gera uma atitude responsiva ativa. Contudo, essa posição de responsividade não ocorre somente de maneira imediata. Bakhtin acrescenta que essa atitude responsiva ativa também pode ocorrer de forma retardada, ou seja, a compreensão demanda um período de tempo maior para efetivar-se. Para o autor, “[...] cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte” (BAKHTIN, 1997, p. 291).

A compreensão, nessa perspectiva, é o germe de uma resposta. Ao compreender ativamente o enunciado, o ouvinte é levado a tomar uma posição perante o diálogo, formando uma réplica. pois “a compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (BAKHTIN, 2006, p.135).

Para compreender as posições axiológicas nos discursos, o sujeito procura se colocar na posição do falante/autor e assume uma posição que Bakhtin (2003) denomina de exotópica. O autor assim a explicita: “Ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é, o outro sujeito” (BAKHTIN, 2003, p.316).

Nas RCs, percebemos que as professoras procuram sair da sua condição de adulto para compreender a singularidade da infância, expressa nas falas das crianças, principalmente na escolha dos temas, como podemos observar no excerto da RC apresentado a seguir:

P1__Hoje, falando em gostos, cada criança, cada pessoa tem um gosto, e no nosso assunto sobre gostos, cada um vai falar sobre o brinquedo, a brincadeira que mais gosta. Pode ser lá em casa, pode ser aqui no CMEI. Você pode falar do brinquedo que mais gosta de brincar.

As crianças, na idade da EI, são fascinadas por brincadeiras, tanto que, muitas vezes, elas fogem do assunto que a RC propõe para contar sobre um brinquedo novo ou sobre o que brincaram no dia anterior. Por isso, quando a professora

tem a sensibilidade de olhar para esse universo e tentar fazer com que a criança o expresse verbalmente, ela realiza esse exercício exotópico. Também, nesse caso, elas se remetem aos outros discursos e vozes que já ouviram e que compõem sua singularidade de sujeito social, uma vez que “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (BAKHTIN, 2003, p.292).

Nessa perspectiva, os conceitos de cronotopo e exotopia estão intimamente relacionados na arquitetura bakhtiniana, pois ambos procuram situar o enunciado no tempo e espaço de sua produção; ou seja, constituem-se sobre a dimensão extraverbal. Enquanto o cronotopo se refere mais diretamente ao tempo histórico da constituição do enunciado, a exotopia direciona-se a desvendar questões sobre o lugar do autor, quem é o sujeito que nos fala, quais as concepções valorativas que ele assume.

São vários os conceitos bakhtinianos que emergem ao discutirmos a prática da RC como um gênero discursivo que relete a dimensão viva do enunciado infantil. A organização da roda visa a alcançar finalidades específicas da EI, relacionadas ao ato de cuidar, educar e ensinar, mas, também, traz a voz da criança como sujeito social e histórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desse artigo, analisamos os discursos de crianças presentes nos momentos das RCs realizadas em três instituições de EI em Francisco Beltrão, PR, com o objetivo de identificar os aspectos formativos que essa prática favorece na constituição do sujeito/ criança. Nesse percurso, identificamos a potencialidade formativa da RC, pois as interações dialógicas nela constituídas firmam elementos para um processo de humanização, de constituição da consciência do eu a partir do outro, através do processo de interação social.

A RC é considerada um gênero discursivo secundário, por possuir uma sistematização, finalidades específicas relacionadas à transmissão de saberes escolares. Assim, a RC não se limita a uma simples conversa do cotidiano, pois essa prática possibilita um diálogo entre os saberes escolares e os conteúdos culturais relacionados à transmissão de valores sociais.

Bakhtin (2003) define gêneros discursivos como tipos

Marcia Bertonceli

relativamente estáveis de enunciado. Nesse sentido, a RC é categorizada como um gênero discursivo, por ser constituída por três elementos fundamentais: (I) conteúdo temático: as professoras estabelecem temáticas/conteúdos/saberes culturais para serem tratados durante a RC, em que o diálogo surge de uma intencionalidade educativa e social; (II) estilo: são os diferentes modos por que a linguagem é utilizada para atender as especificidades das diversas atividades humanas; assim, a linguagem modifica-se de acordo com a faixa etária, com a temática, com o contexto de constituição da Roda, ante a perspectiva bakhtiniana de que toda palavra é dirigida a alguém, a um destinatário, e suas formas se modificam para atingi-lo. A RC é realizada em formato de círculo, pressupondo-se uma organização democrática, dialógica, aspectos que definem o terceiro elemento que compõe o gênero discurso, a (III) construção composicional, que é a forma como é organizado o discurso, suas possibilidades dialógicas que, na RC, muitas vezes é marcada pela rigidez do “cada um ter sua vez para falar”.

Ao longo dessa análise apresentamos a RC como prática de trabalho com a linguagem verbal que se caracteriza como espaço privilegiado de movimentação dialógica da voz da criança. Posteriormente, apontamos a RC como gênero discursivo, que traz à tona a singularidade infantil, mas, também, o comprometimento na sua forma e organização para cumprir a função social da escola, o ensino com intencionalidade.

A partir dessa análise, reafirmamos as possibilidades que a Roda apresenta para atuar na formação do sujeito, por meio da interação viva, móvel, que coloca a criança em um processo de criação/circulação de ideias e apropriação do conhecimento elaborado, ou seja, de constante transformação no ser criança. Mas, também, evidenciamos que, em determinados momentos, essa atividade pode ser utilizada em benefício da perpetuação da ideologia dominante, na transmissão de valores sociais voltados à adaptação da criança aos ideais do sistema político/econômico vigente, a partir de um processo de moralização, em que o professor centraliza o discurso na sua fala. Nesses momentos, a RC acaba por se transformar em um jogo de perguntas e respostas superficiais, no qual não há o movimento dialógico de vozes que convergem e divergem na busca do conhecimento. Todavia, destacamos, principalmente, que a Roda, trabalhada sob uma perspectiva emancipatória,

possui ampla potencialidade formativa, traduzida no desafio de se estabelecer uma prática escolar dialógica. É nessa perspectiva que convocamos sua utilização na EI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIN, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth. Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2014.

BERTONCELI, M. ALMEIDA, B. A Roda de Conversa na Educação Infantil: análise de seus aspectos formativos. Seminário de pesquisas em educação: conexões e diálogos na Pós-graduação, 2. 2016. Chapecó. Anais eletrônicos... Chapecó: Universidade Federal Fronteira Sul.UFFS.2016. Disponível em: <http://segundosenpe.wix.com/segundosenpe>. Acesso em 20/03/2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.

BRITO, A. C. O movimento discursivo nas rodinhas de crianças de 4 e 5 anos da creche UFF. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

BAKHTIN, M. Discurso na vida e discurso na arte (sobre a poética sociológica). Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1926.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. O discurso em Dostoiévski. In: BAKHTIN, M. Problemas da poética de Dostoiévski. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 207-210.

BRAIT, B. Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v. – conhe-

Marcia Bertonceli

cimento de mundo.

CEREJA, W. Significação e tema. In: BRAIT, Beth. Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005, p.191-200.

GEGE, GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO. Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. Valdemir Miotello (Org), São Carlos, 2013.

VYGOTKY, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. 2. ed. Trad. Paulo Bezerra, SP: Martins Fontes, 2009.