

**RODAS DE CONVERSA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS VOZES INFANTIS EM  
UMA ANÁLISE BAKHTINIANA**

**CIRCLE OF CONVERSATION IN CHILDHOOD EDUCATION: THE CHILDREN'S  
VOICES IN A BAKHTINIAN ANALYSIS**

ALESSI, Viviane Maria

Rede Municipal de Ensino de Curitiba e UFPR

[vivialessi@hotmail.com](mailto:vivialessi@hotmail.com)

**RESUMO** Este artigo analisa as vozes infantis, tendo como referência as ideias debatidas pelo Círculo de Bakhtin no que se refere à concepção sociointeracionista de linguagem, à questão do enunciado, do dialogismo e à importância do outro na constituição da consciência individual. Excertos de rodas de conversa realizadas entre crianças de quatro a cinco anos em instituições de educação infantil são utilizados como material empírico, no sentido de propiciar algumas reflexões que auxiliem a pensar sobre as crianças e a questão da linguagem na educação infantil.

**Palavras-chave:** Infância. Linguagem. Rodas de conversa. Círculo de Bakhtin.

**ABSTRACT** This article analyzes the children's voices, as a reference to the ideas discussed by the Bakhtin Circle as regards the sociointeractive' conception of the language, the question of the enunciation, the dialogism and the importance of the other in the constitution of the individual conscience. Conversation' excerpts conducted among children aged four to five years in childhood education institutions are used as empirical material, in order to provide some reflections that would help to think about the children and the question of language in childhood education.

**Keywords:** Childhood. Language. Circle of conversation. Bakhtin Circle.

***PRA COMEÇO DE CONVERSA***

Na educação infantil existe a preocupação de conversar com as crianças em grupo com o intuito de desenvolver a oralidade, são as chamadas "rodas de conversa". Essa atividade, realizada como prática permanente diária, contribui para

a aprendizagem da escuta, estimula o desenvolvimento da linguagem oral e permite a todos que possam se expressar. É um recurso importante que amplia a competência narrativa e as possibilidades discursivas das crianças. Porém, o que se observa em muitas instituições educativas é que em vez de diálogos, predominam os monólogos, em que o adulto faz perguntas para serem respondidas pelas crianças, com questionamentos, algumas vezes, tão óbvios ou pouco criativos que impossibilitam que a conversa se desenvolva de forma mais produtiva, ou seja, com a alternância e o efetivo envolvimento dos interlocutores. Em outros casos, ainda, a roda de conversa assume um caráter moralista, com o objetivo de orientar e instruir o grupo; ou prevê o revezamento das crianças, em que cada uma deve aguardar a sua vez para falar. Assim, esses momentos deixam de lado o mais importante: a conversa propriamente dita. Mais do que isso, deixam de lado aqueles que deveriam ser os principais envolvidos: as crianças.

O significado etimológico da palavra infante é “aquele que não fala” e essa foi a perspectiva com que as crianças foram tratadas durante séculos. Felizmente, nas últimas décadas, vem ocorrendo no Brasil um grande esforço para consolidar uma visão da criança como cidadã, sujeito de direitos, indivíduo social, produto e produtora da cultura e da história.

Desde o final de 1990, tem se acentuado uma grande reivindicação de estudiosos e pesquisadores da infância<sup>1</sup> para que as crianças tenham a oportunidade de “vez e voz”. Na verdade elas já têm voz! – mesmo que esse espaço da fala seja, muitas vezes, restrito. O que falta é que nós – profissionais da educação e sociedade em geral – estejamos dispostos a ouvi-las e a atuarmos como seus interlocutores ativos, percebendo as nuances dos seus discursos, os sentidos que atribuem às pessoas, fatos e situações e a riqueza das suas percepções de mundo, para que possamos, realmente, conhecê-las, considerando e compreendendo as suas ideias.

Nessa perspectiva, me proponho a analisar as vozes infantis utilizando como material empírico algumas rodas de conversa realizadas com crianças de quatro a cinco anos, em instituições de educação infantil do município de Curitiba, à luz da teoria do Círculo de Bakhtin.

---

<sup>1</sup> Entre eles destaco: Rocha (1999, 2008), Pinto e Sarmiento (1997), Quintero (2000, 2002) e Cruz (2008).

Para além da análise da linguagem, as ideias do Círculo de Bakhtin fornecem a base para refletir sobre as vozes infantis: seus pensamentos e ideias, seus valores, suas visões de mundo e para perceber os outros com os quais convivem e que se fazem presentes em seus discursos. São algumas reflexões que nos possibilitam pensar sobre as crianças e as relações estabelecidas com seus pares e com os adultos.

Em uma perspectiva dialógica de linguagem e que considera o homem como ser de linguagem, o aporte teórico dos intelectuais pertencentes ao Círculo de Bakhtin enfatiza a importância da alteridade na constituição dos sujeitos, ou seja, a interação permanente com o outro contribui para a formação da consciência do homem. Dessa forma, baseio-me no pressuposto de que cada enunciado precisa ser analisado tendo em vista o contexto imediato em que ele ocorre, ou seja, a situação e seus interlocutores, e também os discursos anteriores que contribuíram para a constituição do sujeito, enfim, uma complexidade de fatores que tornam este enunciado único.

### ***ANALISANDO O DISCURSO INFANTIL***

As rodas de conversa analisadas, cujos excertos apresento a seguir, envolveram assuntos/objetos<sup>2</sup> como o homem-aranha, um maiô de praia infantil, um rádio, uma vassoura e a vida dos índios. A escolha dos assuntos abordados nas rodas já nos indica a concepção de criança, infância e linguagem que permeia o trabalho dos profissionais que atuam na educação infantil, o que reflete no encaminhamento e na postura adotados durante a conversa.

Na turma, por exemplo, que conversou sobre o homem-aranha, as crianças estavam envolvidas em uma pesquisa sobre super-heróis. Segundo a professora, as crianças demonstravam um grande interesse pelo assunto e, a partir disso, vinham conversando sobre seus heróis preferidos, assistindo a desenhos sobre eles e, após uma série de atividades, escolheram confeccionar um boneco do homem-aranha.

A definição do tema nos revela um elemento axiológico que permeia o universo infantil – mas não restrito a essa faixa etária, visto que atinge inclusive os

---

<sup>2</sup> É comum a utilização de objetos ou imagens, chamados de “disparadores”, para introduzir um assunto nas rodas de conversa.

adultos. Há uma empatia e um interesse das crianças, principalmente pela influência da cultura global, propagada pela mídia, pelos personagens animados que possuem superpoderes e a capacidade de escapar de seus inimigos ou derrotá-los de formas surpreendentes, em “prol do interesse público e do bem da humanidade”.

Segundo Sarmiento (2003, p. 16), o imaginário infantil vem sendo “profundamente influenciado e constituído pelo mercado de produtos culturais para a infância, mercado esse que entronca na globalização social e cultural e que tende a uniformizar, pelo gosto, crianças de todo o mundo”. Na sociedade contemporânea, essa influência que o mercado exerce no imaginário infantil não pode ser ignorada, mas o autor ressalta, contudo, que há uma resistência infantil, na medida em que as crianças realizam interpretações singulares, criativas e críticas acerca desse universo massificado que lhes é apresentado pela mídia.

Dessa forma, percebe-se uma preocupação da profissional no sentido de promover momentos planejados, com assuntos do interesse das crianças e que fazem parte do repertório infantil/da cultura para a infância, o que poderia permitir o envolvimento e entusiasmo dessas crianças já que o personagem é conhecido pelo grupo.

Na maioria das vezes, os assuntos abordados são definidos pelo professor, mas será que são interessantes do ponto de vista infantil? Têm potencial para envolver as crianças, despertar sua curiosidade e imaginação? O que dizer quando o assunto a ser discutido em uma roda de crianças de cinco anos é uma vassoura? E pior ainda, quando o assunto é recorrente?

Carlos: ah, vassoura! (num tom de frustração)

Lucas: de novo!

Wesley: a vassoura

Pedagoga: então, eu quero saber quem, quem que tava aqui ontem na vassoura?

Crianças: eeuuuu

Pedagoga: (dirigindo-se para a professora) eu falei, você disse que não tavam. Então tudo bem, então agora... esta é OUTRA vassoura. Não é a mesma de ontem. É a imaginação!

Jorge: ahhh

Wesley: é a mesma

Pedagoga: eu estou com outra roupa, não é a mesma de ontem.

Wesley: mas a vassoura é.

Pedagoga: essa é outra vassoura! (em tom enfático). Agora sim, a vassoura está chegando e essa vassoura vai ser colocada do outro lado, ninguém vai, não vai ser do mesmo lado. Ela vai ficar aqui (posiciona a vassoura no chão, ao lado da roda) e ninguém vai com tanta sede à vassoura, sede é arrrrr, se agarra na vassoura. Então agora, esse objeto aqui, ele quer dizer muuuuuita coisa. Podem conversar entre vocês. Ò, moço, sem você se alterar. O que será que quer dizer este objeto aqui hoje? Hoje ele tem outro significado. O meu cabelo tá amarrado, ontem ele tava preso, quer dizer ontem ele tava solto. Hoje é um outro dia. O que será que quer dizer essa vassoura? (roda de conversa 3B, 30/10/2009).

É a imaginação! Haja imaginação! Que sentido tem conversar sobre uma vassoura? O que será que essa vassoura quer dizer? Para alguns ela quer dizer que “é a mesma de ontem”. Mas de que adianta tal afirmativa se ela não é considerada pelo outro com o qual se dialoga e que insiste em fazer valer a sua opinião? A pedagoga poderia ter aproveitado as contribuições/afirmações das crianças para dar continuidade ao diálogo, com base nos apontamentos delas: por que essa vassoura é a mesma? Como vocês sabem disso? Na conversa de ontem, o que discutimos sobre a vassoura? Além do que conversamos ontem, poderíamos acrescentar algo de novo sobre essa vassoura? Inúmeras seriam as possibilidades para tornar essa conversa dialógica, considerando o ponto de vista do outro-criança.

Em outra situação, a conversa aborda o tema “rádio”, mas há a expectativa do adulto de que esse assunto seja focado enquanto um meio de comunicação. Porém, do ponto de vista infantil, ele serve para ouvir suas músicas preferidas.

Professora: pra que que serve será? (referindo-se ao rádio que está no centro da roda).

Lara: pra escuta música.

Criança: vê cd.

Lara: música, cd.

Guilherme: você já falou.

Professora: e aqui no CMEI<sup>3</sup>, a gente escuta também?

Crianças: escuta.

Tyler: escuta música.

Guilherme: eu tenho um rádio.

Lara: (começa a cantar) “amo você, você me ama”.

---

<sup>3</sup> Centro Municipal de Educação Infantil.

Crianças: (continuam a música) somos uma família feliz, com um forte abraço, um beijo te direi, meu carinho é pra vo-cê<sup>4</sup> (ao final da música as crianças batem palmas).

Emanuelly: ó tia, na minha televisão eu tenho essa música.

Professora: tem?

Eduarda: é Barney. Barney e seus amigos.

Lara: (começa a cantar a música novamente, seguida pelos colegas) amo você, você me ama.

Professora: Lara, ó o Guilherme queria fala. Fala um pouquinho Guilherme

Guilherme: (fica em silêncio).

Professora: esqueceu? O que mais?

(Lara retoma a cantoria da música, seguida pelos demais. Agora as crianças dão as mãos e reiniciam a música).

...

Professora: Larinha, agora escute aqui, além de toca música, que vocês aprendem a canta musiquinhas, o rádio também serve pra uma outra coisa, pras pessoas se comunicarem. Que tipo de comunicação que passa no rádio?

Tyler: eu sei.

Professora: sabe? Então fala.

Lara: passa o Barney.

Professora: além da música, o que que passa no rádio?

Guilherme: música.

Tyler: (inicia a cantoria de outra música, seguido pelos demais) dois patinhos foram passear, além das montanhas para brincar, a mamãe gritou qua-qua-qua-qua, mas só um patinho voltou de lá...

Professora: ó, além das musiquinhas, vocês tão indo bem com as musiquinhas, mas vocês também sabem, mas não tão conseguindo fala, ó, além de musiquinhas, o rádio também passa coisas importante para a sociedade, esqueceu Lara, o que será que é?

(crianças conversam sobre o número de patinhos)

Professora: in-for-ma...ções, notícias, do que acontece na cidade, no bairro.

Eduarda: ah eu tinha essa música do patinho, só que daí eu perdi, a minha mãe empresto pruma pessoa, num quê mais me devolve.

(Crianças continuam a falar sobre patinhos entre seus pares e reiniciam a canção dos patinhos). (roda de conversa 3A, 30/10/2009).

Mesmo com a demonstração das crianças, do interesse pelas músicas que podem ouvir no rádio, a professora insiste em aprofundar os conhecimentos acerca

---

<sup>4</sup> Música de um seriado infantil de televisão.

desse meio de comunicação e sua “importância para a sociedade”. Porém, as crianças resistem! Apesar da tentativa do adulto em manter a discussão sobre as “finalidades do rádio”, as crianças produzem variações no discurso e mantêm/retomam seus posicionamentos.

As situações relatadas acima demonstram como uma atividade que, teoricamente, deveria se constituir em um momento de diálogo entre os participantes, para troca de opiniões, acaba se engessando ao incorporar uma ideia excessivamente pedagógica, em que o professor, geralmente, define o tema a ser abordado (de acordo com seus objetivos pedagógicos/conteúdos) e ocupa a tarefa de ensinar, ou seja, repassa seus conhecimentos, não permitindo “desvios” do assunto. Além disso, as crianças precisam seguir algumas normas padronizadas – como a de levantar a mão para sinalizar que têm a intenção de falar e aguardar a sua vez – o que ocasiona, muitas vezes, o esquecimento das ideias que tinham a expor ou então sua fala “desvia do assunto” naquele momento, pois outros enunciados se sobrepuseram e conduziram a conversa para outro caminho. A exemplo disso, Faraco (1997) destaca também a questão da preocupação com a correção da linguagem infantil.

Com relação à linguagem da criança, o autor observa duas perspectivas distintas: a da ciência e a do cotidiano. A primeira, originada no contexto moderno, trata a linguagem da criança com uma lógica específica, que não seria diferente nem insuficiente, mas adequada às suas “necessidades interacionais e cognitivas” (FARACO, 1997, p. 53). A segunda, a do cotidiano, prevê dois momentos: o do afeto e o do normativismo. Inicialmente o adulto considera a fala da criança engraçada e até adota os “jeitos de falar” infantis para conversar com ela. Posteriormente, há um incômodo com a linguagem infantil e o adulto passa a considerá-la errada. Aqui há uma preocupação muito grande com o normativismo e a necessidade de correção, reforçando uma concepção estática da realidade, quando, na verdade, a modernidade procura romper com essas visões estáticas. Segundo Faraco (1997, p. 49),

o normativismo divide maniqueisticamente os fatos de língua em certos e errados; identifica a língua com aquilo que se tem como certo; cristaliza esse conjunto e busca sujeitar os falantes a ele. O normativismo concebe, portanto, a língua

como uma instituição pétrea: pronta, fixa, externa aos falantes e à qual eles devem se submeter.

Para além do normativismo, o foco deveria estar, como pontua Faraco, nas “necessidades interacionais e cognitivas”. Porém nem sempre isso ocorre. Nos momentos de roda de conversa, enquanto espaços que deveriam privilegiar essas necessidades infantis de expressão de ideias e opiniões, ainda encontramos uma excessiva preocupação do profissional com o normativismo, esquecendo-se de que mais que corrigidas, as crianças precisam ser ouvidas.

Em algumas situações e de forma bem sutil a professora corrige a palavra que a criança falou “errado”, repetindo-a, na sequência, da forma “correta”. No primeiro exemplo, as crianças estão conversando sobre seus brinquedos e uma das meninas fala sobre a sua boneca e os acessórios que esta possui.

Vanessa: mas a minha tem uma borsinha, duas borsinha.  
Professora: bolsinha?! ... E o Vitor, quer falar alguma coisa?  
(roda de conversa 3C, 30/10/2009)

Na conversa cujo disparador foi um maiô de praia, a criança inverte as sílabas da palavra “biquíni” e, após rir da troca, a professora a corrige.

Professora: não, é um MAIÔ. (estende o maiô no chão, no centro da roda).  
Emily: é um biníqui.  
Professora: biníqui (risos). É um biquíni. (roda de conversa 2, 06/11/2009).

Em outros casos, porém, o critério de correção cede lugar ao critério ideológico, como pontua Volochínov (2006)<sup>5</sup>, pois mais importante que a correção do enunciado, é o seu valor, seu sentido. No trecho seguinte, Rafael inventa uma nova palavra para explicar a atitude do pai de mexer e remexer no pacote do brinquedo na tentativa de descobrir qual era o personagem que lá havia e ajudar o filho a completar a sua coleção. O enunciado utilizado pela criança, acompanhado de seus

---

<sup>5</sup> Apesar da polêmica discussão sobre a autoria de alguns textos produzidos pelo Círculo de Bakhtin, pesquisas biobibliográficas recentes creditam o livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* a Volochínov. Ver Morson e Emerson (2008).

movimentos imitando a ação e todo o contexto, dão a ideia do que seria o “rebubular”:

Rafael: amanhã eu vou no Palladium<sup>6</sup>, vou ganha um brinquedinho bem pequenininho assim (mostra o tamanho aproximando o indicador e o polegar) que se chama monstrinho, também tem um bem legal. Mas agora vem num pacotinho e a gente não sabe qual que vem. Meu pai fica rebubulando (mexe as mãos, como se estivesse apalpando algo) daí vem uns pacotinho que vê qual que vem, mas agora não tem mais (roda de conversa 2, 06/11/2009).

Esse é um exemplo de que a nossa relação com a linguagem não se efetiva por meio de palavras isoladas e sua significação restrita, mas através de enunciados de sentido concreto realizados em condições reais da comunicação verbal, tendo em vista que separar a palavra da realidade provoca a sua destruição; “[...] ela define, perde sua profundidade semântica e sua mobilidade, sua capacidade de ampliar e de renovar seu significado em contextos novos e vivos e, em essência, morre enquanto palavra, pois a palavra significante vive fora dela mesma, isto é, vive de sua direção para o exterior” (BAKHTIN, 1988, p. 152).

Perceber os sentidos atribuídos pelas crianças também deve ser uma preocupação para nortear as discussões nas rodas de conversa. Na roda sobre o homem-aranha, por exemplo, o objetivo da professora, desde o início, era que as crianças escolhessem um nome para o homem-aranha que tinham confeccionado. Tarefa difícil essa, diga-se de passagem, uma vez que o boneco foi elaborado com os mínimos detalhes para aproximar-se às características do personagem, ou seja, acaba sendo um contrassenso pensar em um outro nome que não seja “homem-aranha”, uma vez que é um “homem-aranha” que elas estão vendo!

Professora: mas sabe, uma ideia que eu tive. O que vocês acham da gente colocar outro nome nesse boneco? Ao invés de ser homem-aranha?

Criança: tem dois homem-aranha.

Professora: vamos colocar um nome pro nosso homem-aranha aqui da sala.

Gabriel: Já sei... João

---

<sup>6</sup> Shopping center.

Professora: João aranha... Não. Acho que será? Alguém tem outro nome?

Gabriel: homem-aranha

Professora: não. Homem-aranha ele já é.

Professora: quem sabe um outro nome assim, quem imagina?

Daniel: homem-aranha mal

Professora: homem-aranha mal. Será? Ah, acho que não.  
(roda de conversa 1, 24/06/2009)

Além disso, as poucas possibilidades de nomes que as crianças sugerem são descartadas pela professora que, mais uma vez, faz prevalecer a sua opinião. Quando Gabriel sugere um nome para o boneco, a professora recusa, alegando que deveria ser um nome diferente. Depois, quando ela própria apresenta a sua sugestão, Gabriel acaba acatando aquele sugerido por ela, uma vez que sua ideia inicial foi recusada.

Professora: mas ainda não chegamos ao nome desse homem-aranha. Precisamos de um nome pra ele.

...

Gabriel: o Mickey (repete algumas vezes até a professora ouvir).

Professora: não, mas tem que ser um nome diferente, né.

...

Julia: homem-aranha.

Professora: não, outro nome. Um segundo nome... Pensa...

Gabriel: homem-aranha ele já é !

Professora: Qualquer nome. Um nome que você goste.  
(Julia não se manifesta).

...

Professora: ah, eu vou dizer o nome de um... Um nome bem legal...Hum... o nome dele seria Junior! Junior porque ele é pequeno, ele não cresceu ainda... Ele é pequeno... Homem-aranha Junior...

...

Professora: E o Gabriel, qual o nome que você criou? Ajuda aí Gabriel.

Gabriel: o que você pediu (roda de conversa 1, 24/06/2009)

A palavra autoritária, nesse caso da professora, está incorporada à autoridade exercida por ela perante as crianças. Conforme nos sublinha Bakhtin, a palavra autoritária é aquela que exige reconhecimento e assimilação independentemente de sua persuasão interior para a consciência. Neste caso, percebendo que a professora exerce uma autoridade na sala, pelo próprio papel que a sociedade lhe atribui,

Gabriel reconhece a palavra da professora e a confirma, independentemente de sua posição pessoal.

Kramer (1993) salienta que é preciso superar “a sistemática transmissão da palavra autoritária porque esta – embora possa ser recitada de cor – dificilmente se torna uma palavra com a qual se pode conversar” (KRAMER, 1993, p. 189).

Nessa faixa etária, o adulto assume um papel importante, servindo como um referencial para a criança, principalmente quando este ocupa a função de professor/educador. A criança, geralmente, tende a imitá-lo e a repetir suas ações e discursos. Isso se agrava quando, em vez de promover momentos de troca e de diálogo real, em que cada um pode apresentar seu ponto de vista, o profissional faz valer as suas ideias e a criança acaba considerando-as como únicas e verdadeiras.

Agindo dessa forma, estamos favorecendo o que Bakhtin chama de uma “compreensão passiva do significado linguístico”, pois

permanecendo puramente passiva, receptiva, não trazendo nada de novo para a compreensão do discurso, ela apenas o dubla, visando, no máximo, a reprodução completa daquilo que foi dado de antemão num discurso já compreendido: ela não vai além do limite do seu contexto e não enriquece aquilo que foi compreendido. Por isso, o cômputo desta compreensão passiva por parte do falante não pode trazer nada de novo para o seu discurso, nenhum elemento, nenhum momento expressivo. Com efeito, estas exigências puramente negativas, que só poderiam provir de uma compreensão passiva, com maior clareza, com maior força de persuasão, maior evidência, etc., deixam o falante em seu próprio contexto, em seu próprio círculo, sem fazê-lo sair dos seus limites; elas são inteiramente imanentes ao discurso dele e não rompem a sua independência de expressão e sentido (BAKHTIN, 1988, p. 90).

Essa mera duplicação dos enunciados dos outros, com respostas que não possuem vínculo com o interlocutor, apontam o reconhecimento pela criança da palavra autoritária do adulto. Este, por sua vez, acaba enfatizando uma preocupação com a forma em detrimento do sentido que determinado assunto representa para cada sujeito, para cada criança.

Muitas vezes, falta ao profissional o entendimento de que a “resposta compreensível é a força essencial que participa da formação do discurso e, principalmente, da compreensão ativa, percebendo o discurso como oposição ou

reforço e enriquecendo-o” (BAKHTIN, 1988, p. 89), ou seja, faz-se necessário considerar as contribuições das crianças, enxergando um potencial nas suas narrativas e incentivando-as a exercitar a contrapalavra, a réplica.

No processo de compreensão ativa, a concepção do objeto pelo discurso é influenciada pela interação dialógica que ocorre nos momentos socioverbais, assim, um mesmo objeto pode gerar opiniões sociais multidiscursivas: ele pode ser aceito por alguns, refutado por outros, questionado, enfim, a sua semântica é redefinida constantemente a partir de diferentes pontos de vista. Nesse sentido, a concepção que o discurso tem de seu objeto é dialógica, “o discurso nasce no diálogo como sua réplica viva, forma-se na mútua orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto” (BAKHTIN, 1988, p. 88-89), conforme podemos observar no exemplo abaixo em que as crianças conversam sobre as armas que os índios possuem:

Ryan: ele tem uma arma pra mata o bicho.  
Professora: tem uma arma? Que atira? Será que o índio tem arma?  
Crianças: não.  
Criança: ele só tem arco e flecha.  
Professora: mas tem índio que tá muito perto da cidade que já tem arma.  
João: só polícia, só polícia que tem arma.  
...  
Rafael: ó, e também os índios, eu também tenho um forte apache de brinquedo que também tem cavaleiros e também tem índios e uma vez eu vi, no forte apache eu vi um índio com uma arma na mão.  
Mayara: a polícia tem arma pra pega bandido.  
Rafael: eu não tô falando de polícia, eu tô falando de índio (roda de conversa 5, 19/10/2009).

Nesse exemplo, a ideia de Ryan de que os índios possuem uma arma de fogo é contestada pelas demais crianças. Alguns afirmam que apenas a polícia possui esse tipo de artefato – como é o caso de João e Mayara – possivelmente eles chegaram a essa conclusão em função de informações a que tiveram acesso através dos adultos, ou pelos meios de comunicação, ou até mesmo vendo policiais nas ruas. Rafael, porém, refuta a ideia de a arma ser de uso exclusivo de policiais uma vez que o seu indiozinho de brinquedo tem uma arma na mão. São as diversas

opiniões sociais sobre um mesmo objeto: um emaranhado de fios que são lançados pelas crianças e que contribuem para a reflexão do grupo, pois

o enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tecer os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. Ele também surge desse diálogo como seu prolongamento, como sua réplica, e não sabe de que lado ele se aproxima desse objeto (BAKHTIN, 1988, p. 86).

Segundo o Círculo de Bakhtin, o enunciado é delimitado pela alternância dos sujeitos falantes, ou seja, ao concluir o seu enunciado o locutor dá lugar ao outro para que responda. Contudo, algumas vezes percebemos que não há troca; não há atitude responsiva ativa do interlocutor-adulto. O professor acaba, muitas vezes, mediando a vez de cada criança falar (desde que esteja com o braço levantado, esperando a sua vez) e passando a palavra ao próximo, sem se manifestar e/ou possibilitar o estabelecimento de relações entre as próprias crianças. Em outros momentos a criança fala, o adulto concorda ou discorda – ou pelo menos expressa uma palavra manifestando uma opinião (que, algumas vezes, soa com certa indiferença) – e imediatamente passa a palavra ao seguinte, sem retomar e lançar para o grupo essa colocação de forma com que os outros possam se expressar acerca do que foi apontado anteriormente, como no trecho a seguir em que as crianças conversavam sobre a praia:

João Pedro: Aí a Natália assusto nois com o caranguejo, eu não gostei.

Professora: é João! Isso não se faz.

Yuri: nossa, eu tava no quarto da minha mãe, olhei os caranguejo e, fui pra cima.

Professora: vamos ver o que a Maiara tem pra falar pra gente, fala Maiara.

Maiara: eu tô com dor de ouvido.

Professora: é, minha querida. Fala, Gustavo.

Gustavo: um dia eu nadei na água daí um surfista com o skate dele foi surfando, daí quase assustou eu, quando eu era pequeno. Eu tenho mais uma coisa pra falá. Sabia como eu pego caranguejo? Na perna.

Professora: na perna? Olha rapaz.

Gustavo: eu seguro aqui na garganta (segura com as duas mãos no pescoço).

Professora: Felipe, pode falar.

Felipe: lá longe da água daí tem uns tubarões e uma ilha.

Professora: puxa, é verdade! Wallace, pode falar (roda de conversa 2, 06/11/2009).

Quando Maiara diz que está com “dor de ouvido”, qual seria o seu “querer-dizer”? Será que ela estaria retomando um assunto que foi conversado anteriormente sobre a dor de ouvido provocada pela água do mar, ou seja, refletindo enunciados anteriores que provocaram uma ressonância dialógica; ou estava sinalizando realmente algum incômodo? Será que a reação-resposta da professora de apenas concordar com a sua afirmação era a esperada pela criança? Caberia nesse momento estender esse diálogo para compreender o enunciado infantil.

Nesse caso, a professora acaba minimizando ao extremo o seu papel ativo no processo de comunicação verbal. A expectativa do locutor é uma resposta, que pode ser de concordância ou discordância, a execução de uma ação, a complementação do seu discurso com outros elementos e não a mera duplicação do seu pensamento, pois “o enunciado se dirige a alguém, é provocado por algo, persegue uma finalidade qualquer” (BAKHTIN, 1992, p. 307).

Os discursos não podem ser tratados como objetos, desconsiderando-se sua expressividade, seu tom valorativo, pois conforme afirma Bakhtin,

não se podem contemplar, analisar e definir as consciências alheias como objetos, como coisas: comunicar-se com elas só é possível dialogicamente. Pensar nelas implica em conversar com elas, pois do contrário elas voltariam imediatamente para nós o seu aspecto objetificado: elas calam, fecham-se e imobilizam-se nas imagens objetificadas acabadas (BAKHTIN, 1997, p. 68).

Cabe aqui discutir o papel do profissional nessas propostas. Ao professor compete não apenas mediar os enunciados, assegurando que todos possam expor seus pontos de vista, como também participar ativamente dos diálogos e, mais do que isso, se interessar efetivamente por aquilo que as crianças estão relatando. Para além da tradicional prática de “pergunta-resposta”, é preciso que esses momentos possibilitem o perguntar, refletir, pensar, ponderar, sugerir e responder e

que todos, crianças e adultos, se envolvam nos assuntos apresentados, percebendo a importância do diálogo para conhecer o outro.

O tempo todo, as palavras dos outros estão presentes nos discursos das crianças. Algumas vezes, esse discurso citado aparece de forma mais evidente, como nos enunciados de Gustavo e Nicole. No primeiro trecho, Gustavo repete uma canção que os soldados cantam durante o treinamento físico militar, numa referência ao filme Tropa de Elite.

Professora: era tropa de elite! Nossa

Gustavo: daí um dia, sabe, eu vi um cara cantando assim: 'um, dois, três, quatro' (com voz mais grave). Começou falar outras coisa (roda de conversa 2, 06/11/2009).

Em outro momento, Nicole fala sobre uma pescaria que fez com o pai, citando os discursos de seu pai, ao elogiar a pesca que ela realizou, e o da mãe, quando lhe respondeu que faria o peixe outro dia, mudando inclusive a entonação de voz para reproduzir a alternância das falas que relata.

Nicole: é, quando eu fui na pescaria meu pai me ensinou a pescar daí eu puxei o peixe e ele falou: 'muito bem Nicole'.

Professora: é serio! Você pescou bastante.

Nicole: pesquei e tá lá no congelador o peixe.

Professora: puxa, que delícia e você vai fazer assado o peixe.

Nicole: minha mãe, minha mãe nem, eu falo pra ela assim: mãe eu queria comer peixe frito, mas ... outro dia, filha – minha mãe fala assim – outro dia (roda de conversa 4, 03/11/2009).

Em outros casos, porém, esse discurso citado não aparece de forma tão explícita, mas é possível perceber as relações dialógicas presentes no enunciado infantil que acaba incorporando as vozes dos outros, como no excerto em que as crianças discutem sobre a higiene pessoal.

Professora: e por que que a gente tem que fica lavando a mãozinha sempre?

Emily: porque sim.

Gustavo: pra não fica sujeirinha.

Vanessa: é de bichinho.

Professora: por que esse bichinho? O que que acontece com esse bichinho?

Kirk: morre.

Professora: a gente lavando a mãozinha, os bichinhos morrem, né. E se não lavar a mãozinha?  
Vanessa: fica suja.  
Professora: e daí, o que acontece?  
Vanessa: daí o bicho come tudo a mão.  
Professora: se nós formos almoçar com a mãozinha suja?  
Emily: não. Tem que lava a mão.  
Vanessa: é, com água e sabão.  
Emily: daí tem que enxuga a mão assim (demonstra).  
Vanessa: é enxuga assim com papel pra daí toma a sopa (roda de conversa 3C, 30/10/2009).

Os hábitos relatados pelas crianças sobre a necessidade de se lavar as mãos, quando e como proceder é reflexo de orientações provenientes de outros adultos com os quais elas convivem, como pais ou professores.

Bakhtin afirma que se prestarmos atenção e refletirmos nas palavras que circulam cotidianamente pode-se dizer que no discurso de qualquer pessoa que vive em sociedade “pelo menos metade de todas as palavras são de outrem reconhecidas como tais, transmissíveis em todos os graus possíveis de exatidão e imparcialidade (mais exatamente, de parcialidade)” (BAKHTIN, 1988, p. 140).

As palavras dos outros também provocam ressonâncias em nossa consciência – o que podemos observar no relato a seguir. O diálogo iniciou-se a partir de um maiô de praia infantil apresentado pela professora e, em determinado momento, Gustavo, fazendo ressonâncias com uma viagem que teria feito para a praia, narrou o episódio da coruja que foi atropelada:

Gustavo: ruu, a coruja faz assim. Daí... nos tava descendo a coruja tava na rua. Daí a Solange atropelou a coruja. Daí nós, volto pra casa, pegamo a coruja e levamo pra lá, daí nois comemo a coruja... Tinha um monte lá (roda de conversa 2, 06/11/2009)

Mesmo após várias conversas que se sobrepuseram ao comentário de Gustavo sobre a “degustação” da coruja, Rafael retoma o assunto para complementar:

Rafael: ó, quando é, sabe como que come uma coruja? Primeiro vamo come uma galinha frita como uma coruja, você tem que tira a pena dela, senão você se desgasa e as pena vai aqui dentro (na barriga) e daí fica lá preso, não consegui

nunca para e fica desmaiando assim seu cabeça dura fica se mexendo assim, se coçando assim na barriga e não consegue tirá.

Professora: puxa vida.

Yuri: tem que corta a barriga pra tira.

Rafael: é. Igual minha mãe que vai ter um bebezinho e vai tira a barriga dela e vai caí um bebê.

Professora: é o Pedro, né? (roda de conversa 2, 06/11/2009)

Nesse momento Rafael aciona aspectos do seu contexto cultural, fazendo analogias entre situações semelhantes, o que se evidencia nos seus enunciados: “vamos comer uma galinha frita como uma coruja”; é necessário “tirar a pena” senão engasga. As informações que Rafael traz, oriundas dos outros com os quais ele convive, são complementadas por Yuri, ao afirmar que “tem que corta a barriga para tirar” as penas. Esta colocação possibilita que Rafael estabeleça uma relação com o contexto familiar, lembrando-se da explicação que recebera sobre como será o nascimento do irmão. Essa discussão poderia ser aprofundada pela professora, interessando-se pelo espaço social do outro/criança e assim, perceber as outras vozes sociais presentes nos enunciados infantis – o que lhe possibilitaria reconhecer quem são os “outros” das crianças.

### **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Pensar crianças e infâncias, longe de serem consideradas como categorias únicas e universais, mas constituídas a partir de uma construção histórica e social, com características que variam em decorrência dos espaços sociais, históricos e culturais nos quais se inserem, nos leva a pensar em instituições educativas que, considerando todas essas especificidades, também acompanhem essas transformações e possibilitem, cada vez mais, espaço de fala e interlocução. Instituições que entendam que “educar não é homogeneizar, produzir em massa, mas produzir singularidades [...] deixar vir à tona a diversidade de modos de ser, de fazer, de construir: permitir a réplica, a contrapalavra”. (FREITAS, 2007, p. 147).

Se a instituição educativa percebesse “os trabalhos das crianças e a sua capacidade expressiva como criação/recriação de sua realidade estaria não só valorizando a produção, mas contribuindo para o fortalecimento da luta pela expressividade, pela legitimação de uma cultura” (LEITE, 2003, p. 91),

demonstrando, assim, um real interesse pelos enunciados infantis, entendendo-os como carregados de sentido comunicativo e auxiliando as crianças na construção de enunciados cada vez mais complexos e significativos, percebendo que o diálogo entre adultos e crianças é primordial para isso.

Faz-se necessário que essas rodas de conversa superem o monólogo e a relação dualista, centralizadora e controladora adulto-criança. É preciso promover momentos reais de interação verbal entendendo que “[...] a orientação dialógica, coparticipante é a única que leva a sério a palavra do outro e é capaz de focalizá-la enquanto posição racional ou enquanto um outro ponto de vista” (BAKHTIN, 1997, p. 64).

Nesses momentos, o que importa realmente é perceber, por meio dos enunciados infantis, o que as crianças pensam e sentem sobre o mundo que as rodeia e como se veem nesse mundo. Assim, os discursos infantis nos permitem alcançar o ponto de vista das crianças sobre toda essa realidade que estão conhecendo, revelando as descobertas feitas por elas a partir, principalmente, dos outros com os quais interagem.

### VIVIANE MARIA ALESSI

Pedagoga graduada pela Universidade Federal do Paraná (2001). Possui MBA Executivo em Gestão de Responsabilidade Social pelo ISAE/ Fundação Getúlio Vargas (2004). Atualmente é mestranda em Educação, na linha de Cultura, Escola e Ensino pela Universidade Federal do Paraná e atua como pedagoga da Prefeitura Municipal de Curitiba, na área da Educação Infantil.

### REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

\_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução de Aurora F. Bernardini et al. São Paulo: UNESP/HUCITEC, 1988.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

CRUZ, S. H. V. (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008.

FARACO, C. A. Linguagem, escola e modernidade. In: GHIRALDELLI JR, P. **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1997. p. 49-59.

FREITAS, M. T. A. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, C.A; TEZZA, C.; CASTRO, G. (org.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora UFPR, 2007. p.141-159.

KRAMER, S. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1993.

LEITE, M. I. F. P. O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa de campo. In: KRAMER, S. LEITE, M. I. (org.) **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papyrus, 2003. p. 73-96.

MORSON, G. S.; EMERSON, C. **Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística**. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Editoria da Universidade de São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V. (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (org.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

QUINTEIRO, J. **Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

\_\_\_\_\_. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudo em construção. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P.D. (org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002. p.19-47.

ROCHA, E. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. Tese (Doutorado em Educação) – Área de Ciências Sociais aplicada à Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. In: **Jornada “Educação e Imaginário”**. Universidade do Minho, Portugal, março de 2003. p. 1-19.