



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

17921 - Resumo Expandido - Trabalho - XXVII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica Regional – ANPEd Nordeste (2024)

ISSN: 2595-7945

GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos

MARCAS DE INTERAÇÃO NA PRODUÇÃO DE NARRATIVAS ORAIS POR CRIANÇAS BEM PEQUENAS

Myllena Rodrigues Nunes - UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Maria das Graças Oliveira - UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Roziane Marinho Ribeiro - UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

MARCAS DA INTERAÇÃO NA PRODUÇÃO DE NARRATIVAS ORAIS POR CRIANÇAS BEM PEQUENAS

1. INTRODUÇÃO

Este texto busca refletir sobre o papel da interação do adulto no desenvolvimento e construção das narrativas oral factuais produzidas pelas crianças. Trata-se de um recorte de uma investigação de Mestrado que está em fase final, cujo objeto de estudo são as narrativas espontâneas de crianças de três anos de uma escola pública de Educação Infantil. Indagamos: Quais os efeitos da interação do adulto em narrativas orais produzidas por crianças bem pequenas? Nossa investigação foi desenvolvida na perspectiva de pesquisa

qualitativa em uma turma com 20 crianças, nas idades entre 3 anos e 3 anos e 11 meses, no mês de dezembro de 2023, onde ficamos imersos em tempo integral na instituição por vinte dias.

Partimos do pressuposto de que a linguagem oral é uma ferramenta para o desenvolvimento de habilidades psicológicas e sociais, que está intrinsicamente relacionada ao letramento, pois o “uso de argumentos, negociações, diálogo e construção coletiva das decisões é fator fundamental de aproximação dos sujeitos” (Galvão, 2016, p. 23), além da cultura escrita e da comunicação circunscrita a contextos reais. Esses aspectos interacionais presentes, tornam a oralidade como potencializadora do letramento.

É a partir desse entendimento que reside nosso ponto de partida em considerar que as relações do homem com o mundo são mediadas pela linguagem e pelas interpretações do outro (interação). Nossa consciência individual é um “fato sócio-ideológico” (Bakhtin, 2006, p. 35), é no e pelo diálogo que estabelecemos relações capazes de tornar nossas palavras de outrem, desenvolvendo e ampliando nossa consciência a respeito do mundo. A profundidade dessa concepção nos leva a refletir sobre a importância de que os adultos conheçam e estudem mais sobre a linguagem oral, tantas vezes preterida de sua intencionalidade por ser considerada algo natural.

Os resultados evidenciam que nos enunciados proferidos pelas crianças, o interlocutor (adulto) colaborava mediando a construção das narrativas com perguntas, como forma de desenvolver a argumentação, a sequenciação, a organização do pensamento, na generalização das palavras e, conseqüentemente, nos avanços do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O texto está organizado da seguinte forma: inicialmente, trataremos das potencialidades que as mediações podem oferecer às crianças no sentido de interação com seus pares e com os adultos, sendo essa interação essencial para o desenvolvimento da linguagem, que impulsiona as funções psicológicas superiores. Para finalizar, tecemos algumas considerações finais.

2. PROCESSOS DE INTERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ORAL

As investigações sociointeracionistas ou socioconstrutivistas sobre a aquisição de linguagem e sobre o processo de letramento, têm apresentado uma série de processos interacionais, de mecanismo e de unidade de análise que se verificam na construção da linguagem. Reforçando que a interação linguística é um constituinte para as relações no mundo entre os sujeitos em sociedade.

Destacamos, nesse contexto, a grande importância de a educação brasileira considerar as qualidades interacionais que esse espaço deve oportunizar, levando em consideração sujeitos singulares em espaços plurais e toda a historicidade. Especificamente, ao tratar da escola de Educação Infantil, Smith, Bordini e Sperb (2009, p. 181) afirmam que “possibilita um novo meio e modo de existência para a evolução mental e pessoal da criança entre três e seis anos, além da família”. Assim, o sistema escolar oportuniza à criança um outro mundo, mais amplo de referências, que transcende o núcleo familiar. Por isso, destaca-se a relevância de as crianças terem diversas experiências de interações. Nesse sentido, Vygotsky (2000) afirma com precisão que as vivências que o meio proporciona à criança são momentos essenciais para o desenvolvimento da sua personalidade e o desenvolvimento das habilidades superiores.

Para Bakhtin (2006), nenhum indivíduo recebe a língua pronta para ser usada, mas esta penetra no fluxo da comunicação verbal, “somente quando mergulhamos nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar” (p. 109). Diante disso, Marcuschi e Dionisio (2007) enfatizam que a oralidade é tão importante quanto a escrita, “tendo em vista o trabalho com a língua em sala de aula, sabemos que é como língua escrita que ela é ali mais estudada, mas é como língua oral que se dá seu uso mais comum no dia-a-dia” (p. 28). Portanto, o trabalho pedagógico precisa estar diretamente envolvido com a linguagem oral e escrita, estando estas situadas em uma determinada cultura e imbricadas nas relações.

Nesta perspectiva, o contexto social é ponto crucial de análise e o letramento se configura como uma prática comunicativa, social e plural permeada de relações de poder. Partindo desta premissa, defendemos que esse adulto (professor) é o influenciador para a criança entrar na narrativa, e a partir dele a criança tem acesso às regras, às histórias, aos sistemas linguísticos, etc. É na relação dialógica entre o adulto e a criança que os conhecimentos linguísticos e os seus elementos vão sendo adquiridos.

Para Vygotsky (2000), aprendizado e desenvolvimento estão ligados desde os primeiros dias de vida do bebê. Mas é o aprendizado que, segundo ele, antecipa o desenvolvimento, pois cria a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que é a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança e o nível de desenvolvimento potencial, essa estruturação precisa de orientação de um adulto ou em colaboração com um par mais experiente para possibilitar a criança avanços, conseqüentemente, o que ela fez com a ajuda do outro, poderá fazer sozinha, devido a sua capacidade de simbolização.

Essa capacidade de simbolização só é possível em razão dos processos

internos de desenvolvimento que foram despertados através da aprendizagem, e só são possíveis de serem operados em interação com o outro, ocorrendo dessa forma a internalização (Vygotsky, 2000).

No trecho da narrativa apresentada a seguir, percebemos, a interação criança/adulto e a mediação do adulto a partir de perguntas, tentando atuar na ZDP, na tentativa de a criança pensar sobre, de fazer dizer, de repetir, enfim, de tornar o discurso relevante e compreensível.

1-Pesquisadora: Foi como?

2-Amanda: Tava correndo, e mamãe estava me (levando na escola), ((mexe nos cabelos)), machucou, ai tirou isso aqui oh, tirou isso aqui oh ((aponta para algo na mão)), chorei. Chorei muito ((expressão de dor)).

3-Pesquisadora: E depois o que aconteceu?

4-Amanda: Eu tava correndo e machuquei.

5-Pesquisadora: Foi na tua casa?

6-Amanda: Não, foi... foi eu tava correndo ai eu caí. Eu estava correndo perto da caçada ai eu caí. Doeu!

(Amanda, 3 anos).

Apesar de Amanda logo de início trazer uma sequência de ocorridos, foi a partir da mediação da pesquisadora que ela incorpora mais elementos para sua narrativa. Perroni (1992) alega que, quanto menos houver indícios de apropriação da fala pela criança, maior será a necessidade de mediação, de interferências e provocações por parte do adulto. Para organizar o pensamento foram necessárias algumas intervenções do adulto, perguntas para o lugar e o tempo do ocorrido, perguntas para o desfecho, as quais guiaram a criança na estruturação da sua narrativa.

O adulto não precisa falar e nem falar por ela, por isso a pesquisadora tentava não interferir nos enunciados, as perguntas iam mais na direção para as crianças organizarem o pensamento, atentando a sequenciação ou para estas retomarem o pensamento. Todavia, Jobim e Souza (1994), ao estudarem o conceito bakhtiniano de autoria, observaram que a palavra não pertence só ao falante, o interlocutor também tem contribuído para aquela palavra de algum modo, assim como, todas as vozes que antecederam aquele ato de fala ressoam na palavra do outro.

Por essa razão, a atuação do adulto foi fundamental, pois dirigia às crianças perguntas que, à medida que iam sendo respondidas, ajudaram na organização do pensamento, e as crianças evocaram lembranças, favorecendo um discurso narrativo dentro de uma estrutura típica. Esse jogo é denominado por Perroni (1992) de “eliciação”, caracterizada por três tipos de perguntas: as relacionadas à

localização espacial do evento; as que incidem sobre personagens; e as perguntas relacionadas à ação. Geralmente, as perguntas são desencadeadas por uma sequenciação, justamente para gerar uma série de respostas às questões, que resultam em uma narrativa. Vejamos o exemplo a seguir:

- 1-Pesquisadora: Foi como?
 2-Vitória: Minha mãe cortou o pé na minha casa...
 3-Pesquisadora: Como? Conta pra gente...
 4-Vitória: Ela... Ela... Ela foi lá no quintal da minha casa, aí ela cortou o pé. ((Barulho de uma voz infantil não identificada atrás falando "mentira")).
 5-Pesquisadora: Mas com o quê?
 6-Vitória: Eu não sei.
 7-Pesquisadora: E saiu o quê? Sangue?
 8-Vitória: Aham ((balançando a cabeça positivamente)) ... Saiu sangue, eu disse para o meu pai, porque... porquê... ele ((a aluna segura um laço de fita de cetim nas mãos e fica brincando com ele enquanto fala)). O nome dele é Alex, porque... porque (falas paralelas) ... O pé saiu sangue... Eu disse pro meu pai.
 9-Pesquisadora: Hummm... E o que ela fez?
 10-Vitória: Ela foi limpar a casa.
 11-Pesquisadora: Ah, com o pé cortado?
 12-Vitória: Sim.
 13-Pesquisadora: Foi?
 14-Vitória: Foi ((balançando a cabeça positivamente)) ... aí... aí eu fui ajudar ela.
 15-Pesquisadora: Tu fizesses o quê?
 16-Vitória: Eu... Eu... Primeiro eu juntei os brinquedos.

(Vitória, 3 anos e 6 meses)

As mediações feitas pelo adulto, ocorridas nesse caso, foram indispensáveis. Cada eliciação realizada atuava no sistema psicológico, exigindo dele uma reestruturação para que a narrativa se torne compreensível ao outro, reorganizando o pensamento com o apoio da linguagem. Nesse sentido, Dionísio (2009, p. 153), destaca que “o ouvinte [...] contribui na estória, incentivando o narrador a prosseguir a narração, sinalizando que está acompanhando o seu discurso, portanto, deixando transparecer que deseja conhecer o desfecho do episódio narrado”, por isso, não podemos negar que o papel do ouvinte é fundamental na construção do discurso.

Todo locutor está em dialética com a linguagem, com a língua, com os efeitos de sua própria fala e com as relações intersubjetivas. Portanto, o que faz sentido no discurso é quando o sentido daquele locutor reestrutura o horizonte de expectativa daquele que recebe, surpreendendo-o.

Perroni (1992), em sua pesquisa, enfatiza bastante a interação social, especificamente o papel do adulto, como crucial para a entrada da criança no gênero narrativo. Na interação verbal, o adulto e a criança assumem turnos e papéis específicos. O adulto pergunta e a criança responde, estabelecendo uma construção conjunta. Percebemos essa troca nas narrativas infantis desta pesquisa.

“A capacidade para narrar pode ser vista, desde essa fase, como originando-se da interação da criança, que aos poucos vai assumindo seu lugar na comunidade linguística, com um adulto interlocutor básico” (Perroni, 1992, p. 50).

Portanto, o trabalho pedagógico na Educação Infantil, incumbe-se da função de “ampliar e complexificar a linguagem oral da criança, por intermédio do diálogo constante com ela, tendo em vista que o conteúdo da linguagem interna é resultante da internalização das interações verbais que a criança estabelece” (Bissoli, 2014, p. 847). Isso possibilita que a linguagem das crianças vá, gradativamente, incorporando as funções comunicativas e relacionais. O movimento da narrativa de Vitória, exemplifica essa questão acima, no momento em que a pesquisadora pergunta vai lançando de várias perguntas que vão ajudando a manter o pensamento em movimento, por meio da linguagem/pergunta, centrando a atenção da criança para pensar sobre o que vai verbalizar, na organização do pensamento, na sequenciação dos fatos, com vista a tornar a interlocução compreensível.

Coube ao adulto compreender a linguagem e estabelecer relações de mediação, obstaculizando o pensamento das crianças e sofisticando o universo linguístico. Gonzalez-Mena (2015, p. 321-322), concorda com esse entendimento, ressaltando,

ajude as crianças pequenas a expandir seu vocabulário. Conforme as crianças avançam na pré-escola, o número de palavras que elas usam aumenta espantosamente, e suas frases tornam-se mais longas e complexas. Os adultos auxiliam nesse processo dando muito o que falar às crianças durante projetos e estudando assuntos de interesse. Ao falarem, elas desenvolvem ideias, planejam, deparam-se com problemas, avaliam soluções e começam a prever desfechos e conseqüências. Elas conseguem fazer um pouco por conta própria, mas ter um adulto por perto para auxiliá-las acrescenta profundidade e amplitude ao processo de pensamento e a língua que o expressa.

Nesse processo dinâmico, essa relação mobiliza a mente, permitindo a construção de realidades e significações, além de colocar em curso as funções psicológicas superiores. Nas palavras de Oliveira (2010), a rica interação de uma criança com seus pares ou com um adulto demanda internalização de regras, adaptação, aprovações, cooperação, sensibilidade e formas de comunicações. Isso é denominado de interrelações, por meio das quais cada homem aprende a sê-lo, apropriando-se dos conhecimentos historicamente construídos pelas gerações precedentes, através das relações sociais constituídas ao decorrer da vida (Vygotsky, 2000).

Por isso, a apropriação de “conhecimento e habilidade, como qualquer outro intercâmbio humano, envolve uma subcomunicação em interação” (Bruner, 2000, p. 29), pois é através da interação que a criança concebe o mundo de intersubjetividades, ou seja, a capacidade de compreender os outros, por meio da linguagem, seja por gestos ou outros meios. Esse intercâmbio inicia desde a mais tenra idade, com o contato olho a olho da mãe para seu bebê, e evoluindo para a divisão da atenção conjunta.

Segundo Tomasello (2019, p. 20), a característica do ser humano de possuir prolongada interação de atenção conjunta com outros seres humanos, como agente intencionais iguais a si mesmo, é o que torna possível

(a) processos de sociogêneses por meio dos quais vários indivíduos colaboram entre si para criar artefatos e práticas culturais com histórias acumuladas, (b) processos de aprendizagem cultural e internalização por meio dos quais indivíduos em desenvolvimento aprendem a usar e depois internalizam aspectos dos produtos criados pela colaboração entre co-específico.

Isso significa que as habilidades cognitivas humanas não se devem diretamente apenas à herança biológica, mas são resultado das múltiplas interações situadas em processos históricos e ontogenéticos. Para Bruner (2000), a interação produzida pelo ser humano desenvolve a intersubjetividade, desempenhada através da linguagem. Sobre a ótica que a linguagem é socialmente formada e culturalmente construída, Padilha (2001, p. 6) afirma que a

cognição e linguagem são socialmente formadas e culturalmente constituídas, nas relações concretas de vida. A linguagem, entendida como trabalho constitutivo exclui, de modo radical, a possibilidade de que o desenvolvimento cognitivo possa acontecer desvinculado da linguagem do outro e dos signos; impossível pensar desenvolvimento cognitivo fora da cultura e da linguagem; impossível pensar isso tudo sem o papel fundante dos processos de significação.

Nesse movimento, os processos que se criam em contato com as outras pessoas em um meio social reafirmam o que a teoria vygotskiana defende acerca da linguagem, a qual é a principal mediadora das interações entre o mundo e o biológico, proporcionando o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo reforça que a linguagem é resultado de uma construção conjunta de interações sociais em situações reais, por isso, ela não é um sistema fechado e monológico. Mas é movimento, é co-construção coletiva, é compartilhamento que precisa de duas bases para se desenvolver, as sociocognitivas e as sociointerativas.

O papel do adulto é justamente o de disponibilizar a cultura de forma intencional é mediar semioticamente a criança-mundo e seus processos de aprendizagem situados em contextos históricos, culturais e políticos. Mobilizar intervenções e interações para auxiliar as crianças no processo de apropriação e desenvolvimento da linguagem. Oferecendo vivências que aprimorem os processos interpessoais, mediando da criança com seu entorno social, para que estes transformam-se em processos intrapessoais. Portanto, as características, os conteúdos simbólicos, os domínios e as habilidades próprios de um indivíduo não se configuram nele a partir de si mesmo, mas necessita de intervenções por meio do ensino nos processos interpessoais, para que haja o desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

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

BISSOLI, Michelle Freitas. O desenvolvimento da linguagem oral da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a prática pedagógica na creche. *Revista Perspectiva*, v. 32, n. 3, p. 829-854, set/dez. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n3p829/2991>> Acesso em: 24 ago. 2024.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. M. A. Domingues, trad. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DIONISIO, Angela Paiva. **A interação em narrativas conversacionais**. Recife: Bagaço, 2009 (Coleção Letras).

GALVÃO, Ana Maria de O.; BATISTA, Antônio Augusto G. Oralidade e escrita: uma revisão. *Caderno de Pesquisa*, v. 36, nº 128, p. 403-432, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/qzK3pDRBXtyJVtgDzQsFssm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 ago. 2024.

GONZALEZ-MENA, Janet. **Fundamentos da educação Infantil: ensinando crianças em uma sociedade diversificada**. Porto Alegre: AMGH, 2015, p. 311-336.

JOBIM E SOUZA, Solange: **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, Papius, 1994.

MARCUSCHI, Luiz A.; Oralidade e letramento como práticas sociais. In: MARCUSCHI, Luiz A.; DIONISIO, Angela P. (orgs). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.31-56.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PADILHA, A. M. L. A constituição do sujeito simbólico: para além dos limites impostos pela deficiência mental. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação Anped**, 24., 2001. Anais. Caxambu, 2001. p. 1-16. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1523t.PDF>. Acesso em: 28 out. 2023.

PERRONI, Maria Cecília. **O desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

SMITH, Vivian H., BORDINI, Gabriela S., SPERB, Tania M. Contextos e Parceiros do Narrar de Crianças na Escola Infantil. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 22 (2), p. 181-190, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/4bLf8BkjSNMR3KGRgxqT5ft/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 de jun. 2023.

TOMASELLO, Michael. **Origens Culturais da aquisição do conhecimento humano**. 2. Ed. Martins Fontes: São Paulo, 2019

VIGOTSKY, Lev S. A Formação social da mente: **O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. (J. C. Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Afeche, Trad.). 6. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2000.

Palavras-chaves: Linguagem oral; Interação; Criança bem pequena;