

O tempo livre na educação infantil: contribuições do pensamento bakhtiniano

Marcelo Campos Pereiraⁱ 

Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, Brasil

Resumo

O artigo busca refletir a partir dos estudos de Bakhtin para a elaboração metodológica de pesquisa no estudo do tema “Tempo livre na Educação Infantil”. Foram desenvolvidas reflexões sobre conceitos como dialogia e ideologia a partir da análise documental de planejamentos docentes da Educação Infantil. A relevância consiste na ideia de que Bakhtin valoriza a fala como veículo propagador de ideologia. Linguagem esta que norteia as relações entre crianças e Professores e revela como o docente concebe o tempo livre. A hipótese é a de que alguns conceitos bakhtinianos contribuirão para a análise do discurso nos documentos. Assim, analisamos alguns fragmentos de registros sobre a prática pedagógica de dois Professores para o aprimoramento da capacidade de apresentar e analisar dados vinculando a teoria à prática. As conclusões mostram a aplicabilidade do pensamento bakhtiniano na construção de uma metodologia que pensa a linguagem em movimento no contexto sócio- histórico.

Palavras-chave: Análise do discurso. Dialogia. Educação Infantil.

Free time in early childhood education: contributions from Bakhtinian thought

Abstract

The article seeks to reflect on Bakhtin's studies for the methodological development of research in the study of the theme "Free time in Early Childhood Education". We reflect on concepts such as dialogue and ideology based on the analysis of the documented plans of preschool teachers. The relevance lies in the idea that Bakhtin values speech as a vehicle for ideology. This language guides the relationships between children and teachers and reveals how teachers conceive their free time. The hypothesis is that some Bakhtinian concepts will contribute to the analysis of the discourse in the documents. Thus, we analyze some fragments of records on the pedagogical practice of two Teachers for the improvement of the ability to present and analyze data linking theory to practice. The conclusions show the applicability of Bakhtinian thought in the construction of a methodology that thinks language in movement in the socio-historical context.

Keywords: Discourse analysis; Dialogy; Child education

1 Introdução

O presente artigo aborda questões relativas às contribuições do pensamento bakhtiniano para a elaboração da metodologia do trabalho científico no estudo do

tema “Tempo livre: concepções teóricas e implicações pedagógicas, a partir da Teoria Histórico-Cultural”, foco de dissertação de Mestrado.

A necessidade de associar os conceitos bakhtinianos à metodologia do trabalho acima referida, surgiu de estudos realizados na disciplina “Tópicos Especiais – Contribuições da filosofia da linguagem para a construção do método nas pesquisas em Educação Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp, Campus de Marília, SP. Nesse contexto, foi possível elaborar este trabalho que visa apresentar uma reflexão acerca de alguns conceitos bakhtinianos como dialogia, gêneros do discurso e ideologia na tentativa de verificar a sua aplicabilidade na metodologia qualitativa, cujo foco é a análise documental de semanários elaborados por professores da Educação Infantil.

A partir desse objetivo geral, foi possível elaborar outros objetivos mais específicos como: captar por meio dos discursos dos Professores os conceitos que influenciam as práticas pedagógicas dos docentes de Educação Infantil no que se refere à promoção ou não de atividades livres, sobretudo as concepções de criança, infância, educação e tempo livre a fim de alimentar a elaboração do trabalho de conclusão de curso da disciplina acima referida.

A relevância deste estudo se fundamenta na ideia de que Bakhtin valoriza a fala como veículo propagador de ideologia, amálgama por meio da qual, se forma o pensamento e a personalidade humana. Linguagem esta que regula as relações humanas estabelecidas entre crianças e professores no contexto pré-escolar bem como a prática pedagógica. Nesse sentido, o registro atento e análise conceitual dos discursos proferidos pelos sujeitos, podem ampliar a visão do pesquisador acerca do que pensa o professor sobre o tempo livre na Educação infantil.

A hipótese norteadora deste trabalho consiste na ideia de que alguns conceitos bakhtinianos discutidos em aula podem favorecer a análise do discurso contido nas reflexões e nos planejamentos estudados como intuito de construir a metodologia do trabalho em foco.

Para atingir os propósitos deste estudo, primeiramente, delimitamos, brevemente, a pesquisa aqui referida bem como os contributos de Bakhtin para a metodologia do mesmo. Trazemos ainda os sujeitos da pesquisa, e, na sequência,

apresentamos e analisamos alguns fragmentos de registros reflexivos sobre a prática pedagógica de 2 professores das turmas de maternal (crianças de 3 anos) e infantil II (5 anos) como exercício para o aprimoramento da capacidade descrever e de interpretar dados unindo teoria à prática.

2. Desenvolvimento e Metodologia

3

Inicialmente utilizarei em minhas escritas a primeira pessoa do singular, pois destacarei os elementos que me levou como profissional responsável pela formação da inteligência e personalidade ao interesse pelo tema em questão. Ele surgiu na formação inicial e continuada como Professor da Educação Infantil, quando conheci a Teoria Histórico Cultural. Na medida em que aprofundava meus estudos passei questionar até que ponto o processo de ensino e aprendizagem, foco de meu trabalho pedagógico, era exclusivamente por mim dirigido ou vivenciado de forma ativa pelas crianças.

Essa provocação me fez refletir sobre as concepções teórico-metodológicas que fundamentavam a minha prática pedagógica, dentre elas, a concepção de criança, infância e educação o que me provocou a buscar um entendimento desses conceitos também por parte de minhas colegas de trabalho.

Nesse processo, surgiram, os seguintes questionamentos: “O que é o tempo livre na concepção da Teoria Histórico-Cultural?”, “Qual é a relação do tempo livre com a Educação Infantil e com o desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos de idade?” “Quais são as implicações pedagógicas decorrentes da valorização do tempo livre na Educação Infantil?” “Valoriza-se o tempo livre?” Quais conceitos de criança, infância e de educação encontramos nestes planejamentos?

Na busca por respostas, de forma ativa, senti necessidade de, primeiramente reconceituar o meu entendimento de criança e de infância, de desenvolvimento e de Educação, porque, me pauto na hipótese de que a valorização do tempo livre se fundamenta nesses conceitos o que implicaria na mudança da minha prática pedagógica, pois “[...] não é o objeto que inesperadamente toma posseção de mim como alguém passivo. Sou eu que me

identifico ativamente com o objeto: criar empatia é um ato meu, e apenas isso constitui sua produtividade e novidade [...]” (BAKHTIN, 2010, p. 33).

Tendo em mente estas primeiras questões, foi organizada uma pesquisa voltada para o entendimento do que pensam alguns professores acerca dos conceitos acima, com vistas a ampliar o entendimento acerca do objeto de pesquisa.

A metodologia de pesquisa qualitativa voltada para a análise documental de semanários que contém planejamentos registros reflexivos de duas professoras do maternal (crianças de 3 anos) e infantil II (5 anos) foi então escolhida como uma das possibilidades de entendimento dos discursos dos professores.

Essa necessidade nos levou a aproveitar as discussões em torno do pensamento bakhtiniano, presenciados nas aulas da disciplina, anteriormente citada, para coletar e analisar alguns fragmentos de registros reflexivos, uma vez que, conforme dito, tais dados, analisados por esse viés, podem mostrar o que pensam os professores acerca do tempo livre e os conceitos que regulam suas práticas pedagógicas.

A metodologia de pesquisa adotada nesta investigação é a qualitativa com abordagem teórica e documental. Conforme Demo (2000) a pesquisa teórica consiste em uma busca bibliográfica e será aqui aplicada numa tentativa de construção do conceito de tempo livre na ótica da Teoria Histórico-Cultural. Servirá de base para aprofundar os conhecimentos, realizar a revisão de literatura sobre o tema e abrir um espaço para discussões, pois considero o assunto provocativo e instigante, devido ao processo de antecipação da escolaridade e da abreviação da infância que vivemos na atualidade (MUKHINA, 1996).

A análise documental é parte importante do trabalho, porque por meio dela, o pesquisador pode mergulhar na realidade e analisar os dados tendo em mente suas opções filosóficas. A organização da pesquisa teórica, por sua vez, possibilita a busca de informações que alimentem a construção do conhecimento pretendido e pode ser realizada por meio de consulta a artigos, livros, trabalhos monográficos, dentre outros.

A pesquisa documental consiste em um instrumento de produção de dados “pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38).

Os autores defendem a ideia de que a pesquisa em documentos deve ser valorizada e mais explorada devido à riqueza de informações neles contidas. No caso desta pesquisa, os documentos analisados serão alguns planejamentos ou registros reflexivos semanais de professoras de Educação Infantil que atuam em algumas EMEIs (Escola Municipal de Educação Infantil) durante uma semana ou quinze dias, estabelecendo um rodízio com vistas à compreensão ativa, definida como um movimento dialógico, partilhado em que troco signos alheios por signos próprios, buscando contrapalavrear, replicar. Nesse aspecto, o autor expressa o dialogismo em Fiorin (2006, p. 30) da seguinte forma:

Compreender é participar de um diálogo com o texto, mas também com seu destinatário, uma vez que a compreensão não se dá sem que entremos numa situação de comunicação, e ainda com outros textos sobre a mesma questão. Isso quer dizer que a leitura é uma obra social, mas também individual. Na medida em que o leitor se coloca como participante do diálogo que se estabelece em torno de um determinado texto, a compreensão surge da sua subjetividade. Ela é tributária de outras compreensões. Ao mesmo tempo, como o leitor participa desse diálogo mobilizando aquilo que leu e dando a todo esse material uma resposta ativa, sua leitura é singular.

Com a análise documental, na ótica bakhtiniana, a proposta é dialogar com estes discursos, no sentido mais amplo, na concepção sempre responsiva ativa dos enunciados, porque, para Bakhtin, “não existe um enunciado que não seja ideológico, afinal, carregam em si emoções, juízos de valor, paixões, sempre de ordem dialógica [...] nele se ouvem ao menos duas vozes” (FIORIN, 2006, p. 23).

Uma vez discutidas brevemente algumas ideias de Bakhtin, em termos de instrumentos metodológicos, vale destacar que as anotações serão feitas em um caderno de registros e categorizadas mediante a análise do discurso porque, segundo Bakhtin (1992), os sujeitos utilizam a linguagem para veicular suas ideias de acordo com a esfera de atividade na qual se envolvem. Portanto, o locutor utiliza

a língua sob a forma de "enunciados (orais e escritos) concretos e únicos", tomados como "a unidade real da comunicação verbal" (BAKHTIN, 1992, p. 279).

A hipótese de pesquisadores ativos influenciados por Bakhtin é a de que, no interior destes discursos escritos dos docentes, estão implícitas ou materializadas as concepções de criança, educação e infância e os seus entendimentos sobre o que é o tempo livre na Educação Infantil.

Medviédev (2010, p. 48) confirma essa ideia ao afirmar que:

As concepções de mundo, as crenças e mesmo os instáveis estados de espírito ideológico também não existem no interior, nas cabeças, nas "almas" das pessoas. Se tornam realidade ideológica somente quando realizados nas palavras, ações, na roupa, nas organizações das pessoas e dos objetos, em uma palavra, em algum material em forma de signo de determinado [...].

Nesta perspectiva, a análise será realizada com vistas a obter dados a partir dos planejamentos dos professores considerando os signos relevantes carregados de ideologia reguladores das práticas pedagógicas dos professores de educação infantil num contexto histórico- social e político vigente.

De acordo com a ótica bakhtiniana o interior de cada indivíduo e a forma como ele reflete é composto por um auditório social próprio bem estabelecido, em que o discurso se constitui em uma arena onde se digladiam muitas faces do pensamento humano, ele nunca é homogêneo, mas traz "diversas vozes" vindas de outros discursos, vindas do discurso do outro, do discurso alheio, do interlocutor posto em cena no palco das relações sociais, por meio do enunciador porque (alguém que fala traz outros interlocutores).

O discurso do enunciador pode ser colocado em cena como um ente, como o outro, como uma polifonia. Na dialogia, parafraseando Bakhtin (2009, p. 35), "as vozes estão presentes, as entonações (pessoais e emocionais) que são fundamentais, valoram e ideologizam, as palavras e as réplicas são vivas, e as consciências estão em interação".

A polifonia, nesta perspectiva, aponta que um discurso é formado por uma multiplicidade de vozes que podem ser ouvidas no mesmo lugar. Um discurso não se constrói sobre si mesmo, mas se elabora em vista do outro. Outro que perpassa,

atravessa e condiciona o discurso do eu. O discurso produzido pelos professores, por sua natureza, é perpassado por outras vozes, que podem nos apontar de que lugar ou que atitudes discursivas têm esses docentes quando se referem às concepções relativas a Educação Infantil. Bakhtin (1975, p. 100) reitera essa ideia ao afirmar que:

As palavras são sempre, inevitavelmente, as palavras do outro. Somente o Adão mítico, abordando com sua primeira fala um mundo ainda não posto em questão, estaria em condições de ser ele o próprio produtor de um discurso isento do já dito na fala do outro. Nenhuma palavra é neutra, mas habitada, atravessada pelos discursos nos quais viveu sua existência socialmente sustentada.

Para ilustrar o conceito de polifonia, Fiorin (2006) usa a metáfora da mulher ao volante. Quando alguém comete uma manobra inábil, todos inferem que é uma mulher que está dirigindo, isso porque a sociedade já tem em mente que somente as mulheres cometem “erro” no trânsito. Dessa forma, podemos notar que um discurso se constitui a partir de outros discursos e não de forma isolada. A palavra está sempre rodeada por outras palavras, em outras palavras, a minha consciência, se dá no processo das interações com outros sujeitos, compreendo um discurso a partir de outros discursos, para eu encontrar uma voz necessito buscar outras. Neste caso são concepções que organizam o fazer pedagógico do professor de educação infantil.

As práticas pedagógicas dos Professores sempre têm um conjunto de concepções que as fundamentam, ainda que, muitas vezes, tais concepções não sejam apropriadas de forma consciente, elas organizam o fazer e o pensar docente, mesmo que sejam movidas pelo senso comum, num misto de preconceitos, mitos, verdades ultrapassadas, isto é, toda atuação docente é permeada por conceitos sejam eles conscientes ou não.

Desse modo, para se falar em práticas pedagógicas na Educação Infantil é imprescindível repensar os conceitos de criança, infância e educação de modo crítico e consciente no sentido de que são norteadores nas escolhas metodológicas dos professores objetivando o máximo desenvolvimento infantil como diz Gramsci

(1994, p. 15) “formar cada criança para ser um dirigente”, ou crianças obedientes, passivas, totalmente controladas pelo Professor.

Estes conceitos muitas vezes são conduzidos pela visão naturalizante do processo de educação, na qual acredita que as crianças consideradas frágeis, não têm condições de aprender, e que é preciso esperar que elas “amadureçam” para afinal educá-las.

Desse ponto de vista, o desenvolvimento é semelhante ao das plantas, e, portanto não há necessidade de proporcionar a elas experiências ricas e diversificadas descaracterizando o papel do professor. Por outro lado havia a ideia de que a Educação Infantil tinha o caráter preparatório para o Ensino fundamental, com práticas de abreviação da infância, desinteressantes, fadadas ao fracasso, impróprias para as especificidades infantis.

Torna-se imperativo, então, redefinir o papel de educação segundo as vozes dos estudiosos da Teoria Histórico-Cultural, no sentido de assumir que este processo não é natural e que a escola é o lugar para a formação da máximas possibilidades das crianças, em que se desenvolve a personalidade e a inteligência, em outras palavras, a criança não nasce humana, mas se humaniza.

Nessa perspectiva, a infância se configura aqui como um tempo da aprendizagem das qualidades humanas, ou seja, das capacidades psíquicas superiores que diferenciam o ser humano dos outros animais como a consciência, a linguagem, a atenção voluntária, a imaginação, o autocontrole da conduta, a memória, a fala entre outras.

Pensar o conceito de criança, infância e educação que podem orientar uma prática educativa, voltada para o desenvolvimento das máximas possibilidades infantis, implica defender o princípio de que, o pleno desenvolvimento infantil só pode ser promovido por meio de um “ensino humanista e desenvolvente” (REPKIN, 2003) com vistas a proporcionar às crianças vivências nas quais exerçam o papel de sujeitos ativos de sua aprendizagem.

Dessas ideias, decorre uma nova concepção de criança, cuja inteligência e personalidade são formadas a partir das relações sociais e por meio da atuação

consciente e intencional do professor que medeia a o processo de apropriação do conhecimento e não se coloca como único detentor do conhecimento.

Davidov, (1988) também propôs a teoria do ensino desenvolvimental, em que escola contemporânea precisa assumir a tarefa de ensinar os alunos a pensar, mediante um ensino que impulse o desenvolvimento mental. Tal concepção fundamenta-se na lei genética geral do desenvolvimento, segundo a qual, a criança se desenvolve sempre e inicialmente no âmbito social e coletivo, por meio de uma ação externa que, gradativamente e pela experiência coletiva, vai sendo interiorizada por ela e depende principalmente do grau de autonomia do sujeito.

Referimo-nos, acima, à necessidade de pensar o conceito de aprendizagem e isso só é possível a partir de uma reflexão sobre o que seja o desenvolvimento humano, tendo em mente que a aprendizagem acontece em um processo contínuo e “começa muito antes da aprendizagem escolar” (VYGOTSKY, 1994. p. 109). A relação entre aprendizado e desenvolvimento constitui-se num movimento dialético e histórico, pois:

[...] a aprendizagem não é em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança, conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento e esta ativação não poderia produzir sem aprendizagem. (VYGOTSKY, 1994. p. 109).

Isso mostra a importância da prática pedagógica voltada para o desenvolvimento infantil e da valorização da teoria da atividade implícita na ideia de que, para que haja aprendizagem e, portanto, para que o desenvolvimento humano aconteça, é necessário que os fazeres pedagógicos sejam representativos para os sujeitos nela envolvidos e se configurem como atividade e não como simples exercício.

Sobre o que seja a atividade, Mello (2003, p. 4) esclarece que “um fazer se configura como atividade quando o sujeito nela se envolve por completo” e, quanto mais a atividade se relaciona a seus anseios e necessidades, mais a criança exterioriza alegria quando nela envolvida. Essa emoção, o envolvimento é condição para a aprendizagem”.

Uma vez percorrido sobre a pesquisa e a empregabilidade dos conceitos bakhtinianos e vigotskianos em sua elaboração, na sequência, arriscamos um exercício de apresentação e análise de alguns fragmentos de registros reflexivos a partir da ótica da Teoria Histórico-cultural e dos conceitos bakhtinianos.

Os sujeitos serão identificados por nomes fictícios para preservar a sua identidade.

3. Resultados e Discussões

Às vezes quando estávamos “tentando” conversar na roda o espaço era invadido por outras crianças (da nossa escola ou da comunidade), quando pensávamos que íamos conseguir utilizar o tempo que tínhamos na sala, tínhamos que dividi-la com outras turmas e assim o trabalho era interrompido [...]. (Professora Vera-Fragmento do registro reflexivo da semana de 5 a 14/2/2019).

Foram realizadas as atividades de rotina, mas a mãe da Ana Júlia chegou e interrompeu a aula que estavam todos presentes com atenção. (Professora Cláudia- - Fragmento do registro reflexivo da semana de 5 a 14/2/2019).

Nestes dois fragmentos a queixa das professoras incide sobre a interrupção da vivência o que talvez aconteça frequentemente. É possível notar que precisam de muito esforço para manter o foco nas atividades educativas. Essa impressão parece explícita, quando, por exemplo, a professora Vera assinala “às vezes quando estávamos “tentando” conversar na roda o espaço era invadido por outras crianças (da nossa escola ou da comunidade), quando pensávamos que íamos conseguir utilizar o tempo que tínhamos na sala, tínhamos que dividi-la com outras turmas e assim o trabalho era interrompido.” (Professora Vera- Fragmento do registro reflexivo da semana de 5 a 14/2/2019).

Essa mesma preocupação se repete quando a professor Sara afirma que foram realizadas as “Atividades de rotina, mas a mãe da Ana Júlia chegou e interrompeu a aula que estavam todos presentes com atenção”. (Professora Cláudia- Fragmento do registro reflexivo da semana de 5 a 14/2/2019).

Notamos que, para essas professoras, a educação é coisa séria e não pode ser promovida de qualquer maneira, em qualquer lugar, por se tratar de crianças pequenas. Aparentemente, todo esforço empreendido por elas no planejamento das atividades é desvalorizado pela comunidade escolar e extraescolar e as próprias instituições educativas não apresentam uma rotina que preserve os momentos de trocas entre professores e alunos e entre estes, especialmente na roda de conversa, em que são tratados assuntos importantes para a turma. Nesses momentos são organizados textos orais que materializam os desejos, os sentimentos, a expressividade, opiniões, relatos de vivências, dentre outros elementos que oportunizam a criança objetivarem aprendizagens relevantes na construção da inteligência e personalidade.

Diante da importância dessa vivência, percebe-se que o conhecimento da importância da roda de conversa na rotina escolar não está apropriado por aqueles que ajudam o professor a mediar o desenvolvimento das capacidades humanizadoras junto às crianças, pois, qualquer pessoa entra na escola e interrompe as vivências sem motivo sério aparente.

O aborrecimento da professora Vera mostra o quanto esses momentos são banalizados e podem estar relegados a um segundo plano na rotina da instituição. Tal inquietação ou descontentamento parece explícito quanto ela diz “o espaço era invadido por outras crianças (da nossa escola ou da comunidade)” (Professora Vera-Fragmento do registro reflexivo da semana de 5 a 14/2/2019). A palavra “*invadido*” pode mostrar que ela não é avisada por funcionários ou pelo coordenador ou diretor de que receberá visitas. Não há um planejamento para isso e nem uma razão para essas visitas inesperadas acontecerem e crianças de outras turmas e da comunidade têm acesso irrestrito aos momentos privativos das vivências.

Para a Teoria Histórico-Cultural, o homem apresenta duas naturezas a biológica ou natural e social. Nessa linha de pensamento, o desenvolvimento da inteligência e personalidade é forjado desde a infância, especialmente, nos contextos coletivos de educação em que as trocas comunicativas acontecem de fato.

Nesse sentido, o desabafo das professoras acima, pode contribuir para uma reflexão em torno dos conceitos que fundamentam a educação no contexto em que elas trabalham. Nesse contexto, a educação parece ser considerada uma atividade secundária em alguns momentos da rotina, por isso, por meio dos dados acima, é possível identificar a necessidade de retomar os estudos da Teoria Histórico-Cultural para apontar diretrizes e ideias teórico-metodológicas concernentes à reflexão sobre a prática pedagógica direcionada. Esta deve ser direcionada para a educação das formas superiores de conduta, respeitando as regularidades do desenvolvimento humano nas suas máximas possibilidades.

Para a Teoria Histórico-cultural, o desenvolvimento da inteligência acontece por meio da atividade infantil, promovida concretamente tanto na escola quanto na sociedade, portanto, toda vez que acontecer uma interrupção das vivências, as professoras ficam impedidas de promover a educação no sentido pleno da palavra. Afinal, as condições concretas de vida e dos processos educativos e de comunicação são essenciais para a promoção do desenvolvimento da inteligência, da personalidade, das emoções, da consciência e do relacionamento da criança com outras pessoas e, nesse processo, acontece o desenvolvimento das capacidades especificamente humanas.

Os fragmentos acima parecem mostrar que elas lutam contra uma corrente mais forte lançada pelo sistema educação falho em garantir os espaços, tempos, materiais e oportunidades de aprendizagens às crianças pequenas, e, nesse contexto, conforme assinalado, uma simples roda de conversa pode se constituir em importante elemento promotor de desenvolvimento pleno das crianças.

Partindo desse pressuposto, observamos a partir das pistas projetadas pela linguagem das professoras pesquisadas, que a oralidade constitui importante eixo articulador das aprendizagens da leitura e da escrita na infância.

A linguagem, conforme Bakhtin (2010) é o veículo propagador das ideias, por isso, na roda de conversa, as crianças constroem textos orais que se reportam às suas impressões do mundo. Nesse momento, elas podem exercitar importantes capacidades humanas como a atenção voluntária, a memória, e o processo de

autocontrole da conduta que está em formação e contribui para que as crianças aprendam a esperar a sua vez de falar.

O trabalho com a linguagem oral precisa ser desenvolvido intencionalmente na escola, tanto em situações planejadas quanto informais, pois, nesse momento, além das capacidades acima descritas, as crianças poderão se apropriar da capacidade de exprimir seu pensamento com clareza, exercitar a capacidade de argumentar coerentemente para defender seus pontos de vista, podem tentar construir seu discurso próprio, com seu estilo ou jeito de falar e a desenvolver a escuta respeitosa dos colegas e dos diferentes pontos de vista, importantíssimas para a construção da sua autoestima.

Essa troca é fundamental para formar a personalidade infantil e também ajuda as crianças a elaborar o pensamento por meio da fala e a se apropriarem de conceitos ou de significados humanos que poderão nortear a formação de suas personalidades. Nesse processo, está acontecendo o processo formação das bases para o processo de alfabetização das crianças, no entanto, parece que a instituição educativa não valoriza esse importante passo do processo educativo para a vida, para a posterior construção de textos escritos sofisticados, e para a promoção do desenvolvimento da capacidade de ler plenamente.

Segundo a Teoria Histórico-Cultural, historicamente, a linguagem surge da necessidade social voltada para a organização das experiências do homem e de seu pensamento. Esse importante instrumento cultural é pelo homem explorado para planejar suas ações e resolver problemas organizando, assim, suas experiências e conhecimentos. Se na escola os momentos de diálogo são desvalorizados, essas possibilidades de apropriação humanas são inviabilizadas desde cedo pelas condições concretas de vida.

A linguagem é uma prática desenvolvida por sujeitos historicamente situados porque o homem não se adapta simplesmente ao meio em que vive, não aprende a ser homem por osmose, mas, apropria-se, ativamente das capacidades humanas do meio social e histórico em que vive.

Nessa ótica, quando as professoras exigem um ambiente tranquilo, sem interrupções alheias, para realizar a roda de conversa, demonstram que se

apropriaram da concepção de que as crianças precisam de mediações circunstanciais, temporais e espacialmente localizadas para se apropriarem paulatinamente de aptidões e funções que constituem neoformações psicológicas. Por isso, quando a roda de conversa é interrompida, as professoras demonstram que perderam o fio da meada do que estava sendo conversado porque, talvez, o assunto tenha perdido o sentido para as crianças e tenha sido muito difícil retomar o tema e as atitudes exigidas para esses momentos como atenção e concentração do grupo de crianças pequenas que se dispersam facilmente.

As queixas das professoras deixam implícitas que, para elas, os processos superiores de conduta não são viáveis por meio de mecanismos e processos hereditários, inatos porque eles não definem sua natureza (LEONTIEV, 1978; MELLO, 2000; MUKHINA, 1996). Desse modo, não basta às crianças se sentarem em uma roda de conversa e fingirem que conversam, não basta estar fisicamente sentado na roda para controlarem a conduta ou mesmo fingir que a roda de conversa aconteceu quando na realidade as crianças se dispersaram por causa das interrupções.

Esse tipo de apropriação não acontece de uma hora para outra, naturalmente, sem mediação intencionalmente planejada para isso. Para exemplificar, destacamos a capacidade de ouvir que aparentemente é apenas biológica, só é apropriada pelo homem quando a percepção auditiva cada vez mais voluntária é incentivada e promovida pela educação que recebe. Sendo assim, não basta às crianças terem apenas ouvidos perfeitos para adquirir a capacidade de ouvir o outro, se faz necessário a mediação da linguagem humana na qual o ouvido verbal é exercitado porque em uma simples roda de conversa as crianças podem entrar em contato com as particularidades sonoras da língua materna e desenvolver a capacidade de ouvir.

Na situação acima a interlocução do grupo é bruscamente interrompida. Na ótica Bakhtiniana a linguagem é um acontecimento entre sujeitos que se entendem sobre o tema proposto no momento da enunciação. Portanto, o discurso das crianças e das professoras não pode ser empregado de qualquer maneira e elas não podem continuar falando sobre o que antes falavam direcionando-se a quem

interrompe essa vivência. Não faz sentido, por exemplo, continuar a explanação sobre planejamento do dia, sobre o que gostam de fazer e sobre outros acontecimentos de sua vida voltando essa fala para o interlocutor que interrompe a roda de conversa.

A linguagem é circunstancial e exige um sentido único, irrepetível, por meio do qual, as crianças podem recuperar o contexto social em que vivem suas histórias de vida, dentre outros temas que interessam exclusivamente ao grupo e não às pessoas que interrompem a vivência numa roda, por exemplo.

15

4 Conclusão

Para concluir, chamamos a atenção para a necessidade de os gestores prestarem mais atenção aos escritos dos professores e às suas queixas porque, talvez, neles esteja explícita a necessidade de se prestar mais atenção a aspectos importantes que precisam ser revistos na rotina da instituição. Um desses pontos pode ser uma simples e despreziosa interrupção de uma roda de conversa que parece desmoronar com todas as intenções educativas propostas para aquele momento que não se repetirá. Tal revisão de atitudes poderá garantir os momentos privativos dessas vivências em que os interlocutores constroem importantes textos orais e se apropriam dos significados socialmente transmitidos. Afinal:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim, a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 1992, p. 108).

Esse exercício, de pensar a linguagem em movimento, mostra a importância do emprego da metodologia de trabalho que prioriza a linguagem como instrumento revelador do pensamento humano. Por isso, ao início deste trabalho, apresentamos a preocupação em coletar e entender o discurso dos professores por meio da

análise documental de registros reflexivos, muitas vezes, lidos às pressas pelos gestores e esquecidos.

Essa prática de análise e de coleta dessas vozes nos ajudou a entender um fragmento deste trabalho de pesquisa mais amplo voltado para o estudo do tempo livre na escolar. No entanto, para pensar a amplitude deste tema, pensamos ter escolhido um bom atalho quando iniciamos as discussões focalizando as concepções de educação, de linguagem a partir do discurso de professores.

Estes elementos analisados podem abrir um mar de possibilidades em que outros dados sejam resgatados por essa análise baseada na curiosidade e por nossos ouvidos atentos pelo olhar teórico de Bakhtin e de Vygotsky. Desse ponto de vista, mergulhar na rotina educativa e no pensamento do professor é preciso e possível por meio dos textos por eles produzidos em seus registros reflexivos.

16

Referências

AMORIN, M. O pesquisador e seu outro: **Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Paulo: Pedro & João, 2010.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Ed: 9ª e 10ª. São Paulo-SP, 2006.

DAVIDOV, V.V. **La enseñanza y el desarrollo psíquico**. Moscóu: Tradução de Marta Shuare. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez, 2000.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo, 2006.

GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO – GEGe. *Palavras e contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João editores, 2009

LÜDKE, M., ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MEDVIEDEV, P.N. **O método formal nos estudos literários**: introdução a uma crítica a uma poética sociológica. São Paulo: Contexto, 2010.

MELLO, S. A. **Direito à infância e práticas de Educação Infantil**, in mimeo. p.5, 2003,

MUKHINA, V. Leis fundamentais do desenvolvimento psíquico. In: **Psicologia da Idade Pré-escolar**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 35-70.

REPKIN V. V. **Journal of Russian and East European Psychology**, vol. 41, no. 4, July–August 2003, p. 01-17.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5.ed. São Paulo: Ícone, 1994.

17

ⁱ **Marcelo Campos Pereira**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1804-1858>

Pedagogo e membro do Grupo de Estudos e de Pesquisas em Especificidades da Docência na Educação Infantil. Atua como Coordenador de uma Escola Municipal de Educação Infantil e é Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista de Marília.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5644239687309981>

E-mail: marcelocampo0@gmail.com

Editora responsável: Karla Colares Vasconcelos

Como citar este artigo (ABNT):

PEREIRA, Marcelo Campos. O tempo livre na educação infantil: contribuições do pensamento bakhtiniano. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, 2022.