



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

VANILZA JORDÃO SILVA

**O QUE DIZEM E COMO SÃO ENTENDIDAS AS CRIANÇAS EM
AMBIENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Salvador

2017

VANILZA JORDÃO SILVA

**O QUE DIZEM E COMO SÃO ENTENDIDAS AS CRIANÇAS EM
AMBIENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestrado em Educação.

Linha de Pesquisa: Linguagem, Subjetivações e Práxis Pedagógica.

Orientadora: Profa. Dra. Mary de Andrade Arapiraca

Coorientadora: Profa. Dra. Risonete Lima de Almeida

Salvador

2017

SIBI/UFBA – Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Silva, Vanilza Jordão.

O que dizem e como são entendidas as crianças em ambiente de educação infantil / Vanilza Jordão Silva. – 2017.

75 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mary de Andrade Arapiraca.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Risonete Lima de Almeida.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2017.

1. Educação de crianças. 2. Linguagem oral. 3. Comportamento verbal. 4. Alteridade. 5. Sentidos. I. Arapiraca, Mary de Andrade. II. Almeida, Risonete Lima de. III. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. IV. Título.

CDD 372.2 – 23. ed.

VANILZA JORDÃO SILVA

**O QUE DIZEM E COMO SÃO ENTENDIDAS AS CRIANÇAS EM
AMBIENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

BANCA

Mary de Andrade Arapiraca – Orientadora
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Risonete Lima de Almeida – Coorientadora
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade do Estado da Bahia

Cleverson Suzart Silva
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Raquel Nery Lima Bezerra
Doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia
Universidade Federal da Bahia

Dedico este trabalho aos amores da minha vida, Lucas Jordão Cunha e Gabriela Jordão Cunha, com suas energias vibrantes e palavras de afeto que me fazem sorrir...

AGRADECIMENTOS

É chegada a hora! Sou grata ao Universo pelos dias gloriosos de sonhos, de inspirações neste percurso. Confesso que as imagens e as lágrimas expressam os momentos desafiadores, mas também, de risos e alegrias. No meu universo, a grandeza da vida é saber que existem pessoas sensíveis, preciosas que nos inspiram transportando para o meu íntimo sensações incríveis de uma nova forma de compreender as coisas do mundo e ter a oportunidade de escrever mais um capítulo da vida

... e por isso sou grata,

à orientadora, querida amiga, exemplo extraordinário de competência, pelo apoio e colaboração científica ao estudo ora apresentado, com suas concepções, dignidade admirável dedicação. Aprendi muito com você a escolher palavras que dão sentidos e me encantam: professora Dra. Mary de Andrade Arapiraca.

às queridas amigas, professoras Dra. Risonete Lima de Almeida, Dra. Maria Auxiliadora Cerqueira Wanderley, participantes da banca examinadora, que com responsividade e leveza, fizeram emergir sentimentos de segurança norteadores na arte de pesquisar ao expressarem sugestões mobilizadoras e especiais.

ao professor Dr. Cleverson Suzart Silva, pelas palavras felizes, retílineas e uniforme amizade, e por disponibilizar o seu brilhantismo para o enriquecimento deste estudo, de quem recebi todo apoio de valor especial e singular!

à Secretaria Municipal de Educação, por meio da Diretoria Pedagógica/Gerência de Currículo, representada pelas professoras Joelice Braga, Gilmária Ribeiro, Neurilene Martins, Alana Márcia, pelo acolhimento, apoio e confiança.

à direção da unidade de ensino, à auxiliar, à professora de Educação Infantil, pela acolhida, em especial, às crianças sujeitos da pesquisa, que me fizeram

perceber muitas outras possibilidades de compreender a educação e suas razões para toda vida.

às lembranças intensas e significativas do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil – CEDEI/UFBA aqui representado pela professora Dra. Lícia Maria Freire Beltrão, sempre entrelaçando fios com tom poético e palavras de múltiplos sentidos... um convite a pensar à existência de ser; um abraço terno.

à Regina Gramacho, por proporcionar a reflexibilidade na arte de interpretar, com gotas de entendimentos, fizeram germinar no meu íntimo sentimentos nobres e de descobertas...

aos meus queridos professores do PPGE, Dra. Mary de Andrade Arapiraca, Dra. Dinéia Maria Sobral Muniz, Dr. Roberto Sidnei Macedo, Dra. Maria Couto, Dra. Maria Antoniazzi, pelas valiosas aulas e contribuições para a realização desta pesquisa.

à Luciene Souza Santos, pelas indicações e sugestões que foram fundamentais para minha trajetória acadêmica.

Aos amigos e servidores da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Magali Costa Brandão, Joana Angelica Cardoso de Sena, Antonio Lyrio, Eliene Bastos Batista. Meu carinho eterno.

à minha mãe, Adelite Jordão Silva (*in momorian*), que com sua simplicidade me ajudou a sonhar e a conquistar as coisas da vida. Saudades!

à minha tia e primeira professora, Áurea Silva, pelas primeiras lições...

à Adriana Santana, pelo carinho, solidariedade e saberes compartilhados, um abraço afetuoso.

a todos amigos e amigas que, de alguma forma, fizeram parte dessa caminhada.

à Iluminada professora Dra. Maria Inês Marques, por suas palavras motivadoras que me fizeram concorrer à seleção de Mestrado, me proporcionando este momento de alegria e emoção que agora experimento. Com entusiasmo, de uma-para-outra, a certeza de uma energia a me guiar.

SILVA, Vanilza Jordão. **O que dizem e como são entendidas as crianças em ambiente de educação infantil.** 75 f. 2017. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

RESUMO

A interlocução entre criança e adulto, numa classe de Educação Infantil, Grupo 5, da Rede Municipal de Salvador constituiu o objeto de estudo da pesquisa, ora apresentada, em forma de dissertação. Com o objetivo de contribuir para a ampliação de entendimentos acerca da interlocução entre criança e criança e entre o adulto e criança, durante sua convivência na prática da Educação Infantil, a pesquisa desenvolvida, referendada na Etnopesquisa Crítica integrou conceitos vinculados à linguagem e sua interlocução, os tipos de discurso presentes no funcionamento da linguagem e pressupostos acerca da importância de considerar a criança como ser em formação que se constitui na interação com o outro. Os achados do estudo, inventariados, a partir de escuta e observação atentas dos sujeitos da pesquisa, crianças e adultos da classe acima referida, foram agregados, para as respectivas análises, em duas categorias: expressão oral e entendimento entre crianças e adultos e expressão oral e descontinuidade no discurso entre crianças e adultos. Entre outros sentidos, as análises desenvolvidas indicaram que em diversas situações, do cotidiano pedagógico desses sujeitos, há uma responsividade na relação dialógica entre eles, isto é, o que é dito pelo adulto é escutado e considerado como discurso lúdico e criativo pelas crianças, a partir de elementos de suas vivências socioculturais, e o que é dito por essas, também é assim considerado pelo adulto, havendo, nas relações dessas situações, a prevalência dos discursos lúdico e polêmico. Em outras situações, entretanto, observa-se a presença de descontinuidade no discurso entre crianças e adultos, resultando numa quebra na possibilidade de o adulto produzir conhecimento por meio da cultura infantil que se interpõe em momentos imprevisíveis do cotidiano escolar. Nessas situações, há uma clara preocupação, por parte do adulto, em cumprir a rotina do ponto de vista didático-institucional, em detrimento da preocupação de considerar a contribuição das crianças como integrante desse cotidiano, havendo, assim, a predominância do discurso pedagógico de caráter autoritário. Como conclusão do estudo foi possível inferir que os dados produzidos com os achados da pesquisa estão em consonância com os referenciais adotados, porque indicaram que o discurso da criança que se dá num contexto escolar tem possibilidades de marcar a sua alteridade e de contribuir para a constituição de sujeitos produtores de sentidos, se a interlocução entre o seu discurso e o dos adultos se realizarem de modo democrático, sem a predominância do discurso autoritário sobre o polêmico e o lúdico.

Palavras-chave: Educação Infantil. Linguagem Oral. Alteridade. Sentidos. Dialogia.

SILVA, Vanilza Jordão. **What children say and how they are understood in the Early Childhood Education environment.** 75 f. 2017. Dissertation (master's degree) – Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2017.

ABSTRACT

The interlocution between child and adult, in the Early Childhood Education class, Group 5, in Salvador City, constituted the study object of this research, presented here in a dissertation form. In order to contribute to the understandings expansion about the interlocution between child and child and between adult and child, during their coexistence in the Early Childhood Education practice, the research developed, endorsed in Critics Ethno research, integrated concepts related to language and its interlocution, the types of speech presented in the language functioning, and the assumptions about the importance of considering the child as being in formation that constitutes the interaction with the other. The study findings were registered from careful listening and observation of the participants, children and adults of the mentioned class were aggregated for the respective analyzes into two categories: oral expression and understanding between children and adults and oral expression and discontinuity in discourse between children and adults. Among other senses, the developed analyzes indicated that in several situations, from the participants pedagogical daily life, there is a responsiveness in the dialogical relation between them, that is, what is said by the adult is listened to and considered by the children as a playful and creative discourse, from their socio-cultural experiences elements, and what is said by them, it is also considered by the adult, with the prevalence of playful and polemical discourses. In other situations, however, it is observed the presence of discontinuity in the discourse between children and adults, what it brings to the adult impossibility of producing knowledge by means of the child culture that comes in unpredictable moments of their school lives. In these situations, there is a clear concern by the adult, to fulfill the routine from the teaching and institutional point of view, to the detriment of the concern to consider the children contribution as part of this everyday, with the predominance of pedagogical discourse of authoritarian character. As a study conclusion it was possible to infer that the data produced with the survey findings are in line with the principles adopted, because it indicated that the child speech which is given in a school context has possibilities to mark his/her otherness and to contribute to the establishment of individuals producers of senses, if the dialogue between the children speech and the grown-ups come true in a democratic mode without the predominance of the authoritarian discourse over the controversial and the playful one.

Key words: Early Childhood Education. Oral Language. Otherness. Senses. Dialogic.

[...] outro dia precisei de papel impermeável, dirigi-me a uma seção de papelaria, falei com um jovem esportivo, limpo, atualizado, realizado, e pedi-lhe o que queria, certa de que seria rapidamente atendida. Ele, porém, com o seu belo sorriso profissional, também me respondeu: “A senhora quer dizer papel metálico?” “Não, eu quero dizer papel impermeável, mesmo”. Ele fechou o seu claro sorriso, como quem recebe uma notícia triste, e murmurou-se inconsolável: “Não temos”. Mas como não tinha? Pois estava ali mesmo, muito bem enroladinho! E o moço ficou tão admirado como se ele fosse o computador e eu o dono do negócio. Mas o que me assombra não é que as pessoas ignorem o que vendem: o meu assombro é pensarem que eu sempre quero dizer outra coisa. Não! eu sempre quero dizer o que eu digo.

Cecília Meireles (1980, p. 58)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: DE ONDE VEM E PARA ONDE FOI A INVESTIGAÇÃO	11
2 MOVIMENTO METODOLÓGICO	19
2.1 PRIMEIRO MOVIMENTO: EM BUSCA DAS BASES E FUNDAMENTOS DA PESQUISA	19
2.2 SEGUNDO MOVIMENTO: MÉTODO, ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA	21
2.3 TERCEIRO MOVIMENTO: INTERLOCUÇÃO COM OS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO	24
2.4 QUARTO MOVIMENTO: LEITURA COMPREENSIVA DOS ACHADOS DA INVESTIGAÇÃO	27
2.5 QUINTO MOVIMENTO: CONSIDERAÇÕES FINAIS – INTERLOCUÇÃO COMO O MOVIMENTO PROATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	27
3 BASES TEÓRICAS DO ESTUDO	28
4 A INTERLOCUÇÃO ENTRE A CRIANÇA E O ADULTO EM AMBIENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ACHADOS DA INVESTIGAÇÃO	44
4.1 INVENTÁRIO DE FALAS DE CRIANÇAS E ADULTOS	45
4.1.1 O Hulk vermelho	45
4.1.2 O Curupira, o bebê e a sereia	47
4.1.3 Animal não corta árvore	48
4.1.4 A brincadeira entra na roda?	49
4.2 EXPRESSÃO ORAL E ENTENDIMENTO ENTRE CRIANÇAS E ADULTOS	52
4.3 EXPRESSÃO ORAL E DESCONTINUIDADE NO DISCURSO ENTRE CRIANÇAS E ADULTOS	56
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: INTERLOCUÇÃO COMO O MOVIMENTO PROATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	61
REFERÊNCIAS	66
ANEXOS	70

1 INTRODUÇÃO: DE ONDE VEM E PARA ONDE FOI A INVESTIGAÇÃO

Tudo o que a gente projeta fazer tem razões e sentidos, muitas vezes, mais antigos e profundos do que possa parecer. Assim entendendo, a primeira tarefa que me coloco, nesta introdução, é tentar rever e revelar porque escolhi ou desejei desenvolver uma pesquisa na área da Educação Infantil com o objeto específico – a interlocução entre a criança e o adulto.

Não é fácil apresentar, objetivamente, as razões que nos movem para uma direção, porque a vida não se desenvolve em linha reta, e, o que se apresenta agora, possivelmente, já perpassou muitas estradas, com seus atalhos e percalços, alguns até, aparentemente, esquecidos. Por isso, não vou trazer detalhes de toda a minha história pessoal desde a infância, embora saiba que nela estão as origens das origens. Prefiro marcar o tempo da gênese desta dissertação, a partir do meu primeiro contato com a Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, onde cursei, com alegria e responsabilidade, o meu Mestrado em Educação.

Cheguei nessa Faculdade para fazer mediação entre a Secretaria Municipal de Educação e o Projeto Salvador: Licenciatura em Pedagogia para Séries Iniciais do Ensino Fundamental para Professores em Exercício no Município de Salvador, aprovado pela Câmara de Ensino de Graduação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFBA (CONSEPE), em 15/07/2003, projeto coordenado pela Professora Mary de Andrade Arapiraca. Recebi daquela Secretaria a responsabilidade de substituir uma colega que esteve nessa função e cheguei exatamente durante o período de Seminário de Conclusão e Avaliação da segunda turma em 2009. Fiquei impactada com o ambiente participativo, envolvente e complexo de formação que presenciei durante aquele Seminário. Em ato contínuo, participei, na mesma função, do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, em parceria com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), coordenado na FACED pela Professora Maria Couto de 2011 a 2014, e, atualmente, pela Professora Uilma Rodrigues de Matos. Desde então, não mais me afastei da Faculdade de Educação/UFBA, *lócus*, que adotei como meu principal espaço de formação continuada, na prática e na teoria. Desde então, dei início a minha relação com o Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, cursando

duas disciplinas como aluna especial: EDCA30 – Arte, Ludicidade e Formação do/a Educador/a, e EDCC12 TEE – Docência do Ensino Superior.

Desde o Seminário do Projeto Salvador, já citado, que a FAGED passou a me propiciar variadas oportunidades de crescimento acadêmico e referências para minhas atividades profissionais, com destaque para a ampliação de meu entendimento acerca dos sentidos da Educação Infantil na contemporaneidade. Isso ocorreu com a experiência de monitoria no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil em Salvador (2010-2012), e supervisão no Curso de Aperfeiçoamento em Educação Infantil: Infâncias e Arte, em Vitória da Conquista – BA (2013), ambos ofertados pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA, em parceria com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), coordenado pela Professora Mary de Andrade Arapiraca e, em sua última edição com a experiência em supervisão do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, coordenado pela Professora Lícia Maria Freire Beltrão (2014-2016). O movimento de planejar, escutar, dialogar, bem como assistir às sessões de práticas referendadas¹ apresentadas pelas cursistas, ao longo de sua formação, trouxeram muitas indagações, variadas inquietações acerca da Educação Infantil, em especial, da relação do adulto com a criança. Como bem coloca Beltrão e Oliveira (2016), a Prática Referendada “considera o saber discente empírico-teórico tão importante quanto o saber docente prático-teórico” (BELTRÃO e OLIVEIRA, 2016, p.106). É possível, assim, considerar a experiência com esses Cursos como o marco que justifica e legitima esta pesquisa.

Vale salientar, ainda, que em 2008, como integrante do GT Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Salvador, acompanhei e desenvolvi ações voltadas para profissionais desse segmento da Educação Básica que estavam em processo de transição da Secretaria da Assistência Social para Secretaria Municipal de Educação. Concomitantemente, surgiram outras propostas de cursos em parceria SMED/UNICEF e jornadas pedagógicas, também direcionadas para profissionais que atuam na Educação Infantil, em vários municípios da Bahia, o que mais uma vez

¹ As práticas referendadas mencionadas revelam os caminhos entre a teoria e a prática trabalhadas no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil – FAGED/UFBA/MEC. “Para contextualizar o espaço de ensino-aprendizagem em que as Práticas Referendadas se constituem, são apresentadas as bases em que aconteceu o curso de formação continuada aqui referendado, através de seu histórico e objetivos, além de sua construção curricular [...]; [...] de conhecimentos que caminham, de forma interativa, entre a teoria e a prática” (BELTRÃO e OLIVEIRA, 2016, p. 98).

me indicaram a necessidade de estudos e pesquisas como o justo caminho a trilhar. Nesse sentido, essas ações se constituíram, para mim, em um despertar de consciência sobre a necessidade de diálogos permanentes com os educadores de crianças que são atendidas em creches e pré-escolas.

O projeto de pesquisa que submeti ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, para ingresso no Mestrado, acerca da interlocução entre criança e adulto no ambiente da Educação Infantil, inicialmente, encontrou ressonância em Oliveira (2011, p. 139), que afirma: “o desenvolvimento humano é uma tarefa conjunta e recíproca”, ou seja, as interações são constituídas desde a tenra idade, por isso entende-se que as práticas sociais possibilitam o modo e a forma de perceber e reagir às diversas situações e parcerias no meio humano.

Essa estudiosa da Educação Infantil, que tivemos oportunidade de conhecer em um dos nossos seminários de pesquisa do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, enfatiza que a criança apresenta uma lógica a partir de suas interações verbais ou não verbais com o meio que a cerca. Logo, seu desenvolvimento integral – cognitivo, social, cultural, psicológico, biológico, físico, ético, estético – tem estreita relação com o movimento interativo com as outras crianças e com os adultos.

Já sabíamos disso, mas a voz dessa pesquisadora foi importante no caminho que escolhi trilhar nos meus estudos de Mestrado. Assim, com essa compreensão, de cunho qualitativo e inspiração etnográfica, a pesquisa realizada se encaminhou através de estudos referentes à interlocução entre crianças e adultos em ambiente de Educação Infantil, em um momento especial do desenvolvimento da pessoa humana – a criança pequena de 5 e 6 anos – e sua construção como ser de relação com o ambiente físico e sociocultural. Nessa fase, a organização relacional é importante na realização de potencialidades, permitindo a apreensão de papéis sociais, desde os mais rudimentares até alguns bem complexos, nos quais, a interlocução se evidencia.

A epígrafe escolhida para abertura da materialidade deste texto é parte da crônica “O que se diz e o que se entende”, do livro que leva esse mesmo título, de autoria de Cecília Meireles. Na crônica, são narradas três situações, nas quais uma compradora solicita determinado objeto para ser comprado, e em todas três não é correspondida por quem a atende, o vendedor, como no excerto seguinte:

[...] precisei de papel impermeável, dirigi-me a uma seção de papelaria, falei com um jovem esportivo, limpo, atualizado, realizado, e pedi-lhe o que queria, certa de que seria rapidamente atendida. Ele porém, com o seu belo sorriso profissional, também me respondeu: “A senhora quer dizer papel metálico? “Não, eu quero dizer papel impermeável, mesmo” (CECÍLIA MEIRELES, 1980, p. 58).

Nessa narrativa, há situações de não entendimento entre dois adultos, um vendedor e uma compradora que, de forma hilária, mostra que mesmo entre adultos a comunicação ou intercomunicação tem seus embaraços, por vezes, não resolvido, e outras, resolvido, mas com lacunas de convencimento, como na narrativa, na qual, mesmo não estando convencido, o vendedor atende ao que a compradora solicita e ela teve condição de levar o que queria. Entretanto, há situações diferentes da crônica de Cecília Meireles, na relação de crianças com adultos, quando aquelas têm o diálogo interrompido, sem oportunidade de defender seu ponto de vista. No intuito de materializar essa afirmação e demonstrar a complexidade de compreensão, ou incompreensão na interlocução entre adultos e crianças, destaco duas situações, as quais me inquietaram a ponto de me induzirem na formulação do meu objeto de pesquisa:

Situação um – relatada por Smolka (2003), sobre um evento observado em uma sala de aula.

A professora escreve na lousa:
 ‘A mamãe afia a faca’
 e pede para uma criança ler. A criança lê corretamente.
 Um adulto pergunta à criança:
 - Quem é a mamãe?
 - É a minha mãe, né?
 - E o que que é “afia”?
 A criança hesita, pensa e responde:
 - Sou eu, porque ela (a mamãe) diz: - ‘vem cá, minha fia’
 A professora, desconcertada, intervém:
 - Não, afia é amola a faca! (SMOLKA, 2003, p. 11).

Embora essa narrativa, apresentada por Smolka, diga respeito a uma atividade/evento pedagógico que envolve linguagem oral e escrita, a intenção de apresentá-la não foi a de indicar questões que se expõem na gramática do texto, mas, unicamente, marcar o (não) diálogo advindo da produção de sentido pela

criança, a partir da sua compreensão da palavra “afia”. Observa-se que essa criança se ateve, para produzir sentido, à realização sonora de “afia”, que lhe pareceu um vocativo afetivo “minha fia”, o que foi de encontro ao sentido lexical da ordem verbal, dessa expressão formulada pelo adulto. O evento narrado indica que haveria possibilidade de um movimento interlocutivo, no qual a criança teria oportunidade de expressão de suas lembranças afetivas, suas experiências em seu mundo familiar e social, que a induziu à produção de outro sentido, diferente da resposta pedagogicamente esperada, e o adulto, sabedor das variações linguísticas, teria oportunidade de refletir com a criança sobre o texto escrito, que, por vezes, se diferencia da produção sonora. O não diálogo, nessa situação, impediu o adulto, tanto o de não visitar sensivelmente o universo afetivo da criança, como o de não alargar com a criança a compreensão sobre os segredos da linguagem oral e da linguagem escrita. Se tomarmos os tipos de discursos expostos por Orlandi (2013, p. 86), verificamos a prevalência, nessa situação, do discurso autoritário, que, na sua formulação, é “aquele que a polissemia é contida, o referente está apagado pela relação da linguagem que se estabelece, e o locutor se coloca como agente exclusivo, apagando também sua relação com o interlocutor”.

Situação dois – trata-se de uma atividade pedagógica e seu desdobramento, no presente caso, desenvolvida numa classe da Educação Infantil, minuciosamente, narrada por uma mãe. Essa ocorrência configura-se como um indicador de como a ausência de diálogo entre adulto e criança pode dificultar o entendimento daquele acerca da construção lógica da criança, que nem sempre corresponde àquela por ele esperada. De modo resumido, é a seguinte a narrativa:

Uma criança de quatro anos, junto com seus coleguinhas, foi instada a realizar uma determinada atividade, que lhe exigia ligar os pontos apresentados numa folha de papel, seguindo uma determinada direção. Ocorre que ela realizou a atividade do modo como compreendeu, com autonomia, seguindo uma lógica interna, que não coincidiu com a supostamente indicada e esperada pela professora. Mas tinha convicção de que o que fizera estava correto. O desenlace da história não foi de final feliz, pois a menina ficou constrangida quando recebeu a sua atividade com um X vermelho, revelando que não havia correspondido às expectativas da professora. Nessa situação, o não diálogo foi impeditivo tanto do entendimento por parte do adulto da lógica formulada pela criança, como da possibilidade de

intervenção do adulto para que a criança alargasse sua compreensão ao se apropriar de outro sentido oferecido pela situação.

Não interessa aqui analisar se a atividade proposta foi ou não a mais adequada. O que importa nessa situação concreta é constatar um problema – ausência de diálogo entre criança e adulto.

Não consta que tenha sido perguntado à criança o porquê do seu traçado, se haveria outras possibilidades de executar a atividade, ou até, se a atividade lhe fosse apresentada de novo, como ela faria.

O que isso pode ocasionar, especialmente, se acontecer diversas vezes, é impossível de se prever. Entretanto, pelos relatos da mãe, fui informada de que houve um entristecimento das duas: mãe e criança.

As duas situações, tanto relatada por Smolka, quanto relatada pela mãe da criança, as professoras sugerem que seu fazer pedagógico, com relação às atividades propostas se inscrevem no discurso autoritário, ou seja, naquele em que o grau de reversibilidade é zero, em que a polissemia se anula. Não há negociação entre os interactantes. O dito prescritivo do adulto, com pretensão de se fazer estável, prevalece. E entre a figura do aluno e a do professor, a segunda assume o poder de poder.

Eni Orlandi (2009) sugere ser o discurso autoritário próprio da pedagogia que é feita para se manter o status científico do saber, próprio de disciplinas do estudo, bem como de personagens que fazem a escola como: professor, diretor, coordenador, menos os alunos.

É importante marcar a posição de que não é adequada a submissão do adulto às compreensões da criança e nem vice-versa, mas a legitimidade da fala de um e de outro e da constituição de cada qual pela fala do outro. Minha utopia encontra-se no Sítio do Picapau Amarelo, universo criado pelo escritor Monteiro Lobato, onde as crianças são escutadas e escutam os adultos, onde há espaço para as iniciativas de ambos, sem a arbitrariedade da submissão circunscrita a um sentido único.

O choque entre a utopia do Sítio de Lobato e as duas situações narradas, que não se constituem exceção, sabemos disso pela nossa convivência com crianças e adultos em situações institucionais e não institucionais, me instigaram e determinaram que tomasse para estudo momentos de interlocução entre crianças e adultos numa classe de Educação Infantil – Grupo 5 da Rede Municipal de Salvador, o que me levou a projetar as seguintes questões: Como acontece a interlocução

entre criança e adulto nesse grupo? Que aspectos marcam a relação de alteridade entre os sujeitos desse grupo?

Para produzir informações e encontrar achados referentes a essas indagações, a pesquisa foi norteada pelo objetivo de contribuir para a ampliação de entendimentos acerca da interlocução entre criança e criança e entre o adulto e criança, durante sua convivência na prática da Educação Infantil. De modo mais circunstancial, desenvolvemos duas ações específicas: a de inventariar as falas colhidas durante o período de observação e a de agregar essas falas em duas categorias: expressão oral e entendimento de crianças entre si e de crianças e adultos e expressão oral e descontinuidade no discurso entre crianças e adultos.

Nesse sentido, houve, por consequência, um profundo interesse em desenvolver subsídios para a prática da Educação Infantil, a partir de considerações acerca de possíveis caminhos para promover um movimento cada vez mais interativo nas classes de Educação Infantil.

Com a intenção definida, o caminho metodológico delineado de início, mas reconstruído no processo de investigação e do fazimento do texto, foi construída a presente dissertação, a qual se encontra estruturada em cinco capítulos que se articulam e guardam suas especificidades.

Na introdução – De onde vem e para onde foi a investigação – que agora se apresenta, explicitarei, de maneira memorialística, o percurso de inspiração pessoal e profissional, para a pesquisa, contextualizei e problematizei o objeto, com destaque para as motivações que justificam a relevância dessa investigação no campo da Educação Infantil.

No segundo capítulo – Movimento metodológico – apresento a opção metodológica realizada, que é de natureza qualitativa referendada na Etnopesquisa Crítica, assim como as etapas da pesquisa, o percurso seguido, os instrumentos de produção dos dados e achados do estudo.

No terceiro capítulo – Bases teóricas do estudo – apresento conceitos vinculados à linguagem e sua interlocução e pressupostos acerca da importância de considerar a criança como ser em formação que se constitui na interação com o outro.

No quarto capítulo – A interlocução entre a criança e o adulto em ambiente de educação infantil – retomo a descrição do espaço, ambiente e sujeitos tomados para estudo, a opção metodológica, o inventário das falas entre crianças e crianças

e entre crianças e adultos e, a partir das bases teóricas formuladas, apresento compreensão sobre as falas inventariadas em duas categorias: expressão oral e entendimento entre crianças e adultos e expressão oral e descontinuidade no discurso entre crianças e adultos.

No quinto capítulo – Considerações finais: Interlocução como movimento proativo na Educação Infantil – apresento algumas ideias acerca da importância da interlocução entre criança e criança e entre o adulto e criança, nos tempos e espaços da Educação Infantil, para que as crianças revelem sua capacidade de agir em palavras com sugestões, inquietações, pontos de vista e verdades de toda ordem.

2 MOVIMENTO METODOLÓGICO

O desejo de compreender as coisas e de encontrar explicações para os problemas do ser e da vida induzem o espírito humano a pensar metodicamente [...].

Mary Arapiraca (1996, p.67)

Começo este capítulo com a expressão desejo, tomada do texto de Mary Arapiraca, contudo sem nenhuma intenção de analisá-la do ponto de vista psicanalítico. A apropriação dessa epígrafe para introdução do texto sobre a metodologia utilizada na presente dissertação foi no sentido de transmitir ao leitor o meu empenho de tratar com reflexivo cuidado o tema tomado para estudo. Sou daquelas pessoas que acreditam no envolvimento todo dia, e a cada passo, para a realização responsável de uma atividade de pesquisa. O meu envolvimento ocorreu antes mesmo do resultado positivo de minha seleção para o Mestrado em Educação e acompanha minhas sessões de estudo e orientação e se justifica pelo interesse que tenho de atuar na Educação Infantil de modo cada vez mais qualificado, do ponto de vista pessoal e social, e é, nesse sentido, que adoto por objetivo da pesquisa – contribuir para a ampliação de entendimentos acerca da interlocução entre criança e criança e entre o adulto e criança, durante sua convivência na prática da Educação Infantil.

2.1 PRIMEIRO MOVIMENTO: EM BUSCA DAS BASES E FUNDAMENTOS DA PESQUISA

Meu movimento metodológico, evidentemente, começou tentando identificar estudos acerca da criança pequena e sua relação com os adultos, na tentativa de encontrar posicionamentos, bem como achados e lacunas sobre a questão. Nessa busca, deparei-me com:

O artigo de Oliveira (2003) intitulado *Entender o outro exige mais, quando o outro é uma criança: reflexões em torno da alteridade da infância no contexto da*

educação infantil!, texto baseado num percurso investigativo realizado com crianças de cinco anos de idade, no contexto das Creches e Pré-escolas, objetivando escutar as crianças, sentir e registrar as infâncias de maneira inversa ao dito normal...” Uma das conclusões expostas pela autora diz respeito à necessidade de “ouvir as crianças a partir de si próprias, na sua positividade e como sujeitos plenos, reprodutores e produtores de cultura parece exigir uma reflexão em torno de temas ainda recentes na área da Educação Infantil como alteridade”, definindo a expressão alteridade como “um olhar que vá ao encontro do Outro de pouca idade”.

O livro *Educação Infantil: fundamentos e métodos* de autoria de Zilma Ramos (2011), discute a importância, por parte das instituições infantis, de enfatizar o desenvolvimento como processo sociocultural que envolve a criança como um todo na interação com parceiros diversos em ambientes simbolicamente estruturados.

O livro *Escola Vista pelas Crianças*, integrante da Coleção Infância que tem como objetivo desenvolver uma concepção abrangente da educação da infância, promovendo uma Pedagogia da Participação nos contextos sociais e nos contextos escolares de educação das crianças, em um dos capítulos *A Construção Social da Moralidade: a voz das crianças*, de autoria de Oliveira-Formosinho e Araújo (2008), defende o lugar que a criança deve ocupar no espaço educativo familiar, social e escolar, da seguinte forma:

No âmbito de uma pedagogia da participação preconiza-se a construção de um cotidiano educativo que concebe a criança como uma pessoa com agência, entidade ativa que constantemente intervém no curso dos acontecimentos à sua volta, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade [...].

No livro *Quando as Crianças Dizem: agora chega!* de autoria de Francesco Tonucci (2008), o autor narra a extraordinária realização que desenvolveu com diversas crianças na organização cidadã de uma cidade a qual denominou “A cidade das crianças”. Nele o autor refere-se a um conjunto de ações adotadas a partir das reivindicações feitas por crianças em Fano, na Itália. Dentre algumas, estão: A bicicleta é mais democrática, para a escola vamos sozinhos; Se vocês constroem

espaços para comunicar-se, nós podemos brincar; Um prefeito para as crianças, dentre outros.

O próprio título do livro segundo o próprio autor, é um contraponto à expressão “agora chega!”, “típica dos professores, dos guardas de trânsito, dos pais, para interromper as atividades preferidas das crianças – seu recreio, suas brincadeiras, suas horas antes de dormir”, etc (p. 16). Esses estudos, além de colaborar na construção do referencial teórico que toma Bakhtin como principal mentor, ampliou a minha compreensão sobre o objeto de estudo e suas especificidades como a questão da alteridade e do lugar da criança no espaço social, familiar e escolar.

Ainda nesse primeiro movimento, tivemos, necessariamente, que mergulhar nos estudos bakhtinianos, em especial no que dele adveio acerca da função interativa da linguagem. No curso desse movimento, alguns conceitos se revelaram como imprescindíveis, o que exigiu um debruçar de modo profícuo, dentro, é claro, dos limites das nossas próprias possibilidades de entendimento, como aprendiz da própria natureza da pesquisa bibliográfica. Os conceitos aos quais nos referimos são dialogia, enunciação, interlocução, alteridade e discurso. Sobre esse último, buscamos apoio em Eni Orlandi, especialmente sua distinção sobre os tipos de discurso. Nesse sentido, a constituição do capítulo seguinte – Bases teóricas do estudo – foi desencadeado pela compreensão desses estudos.

2.2 SEGUNDO MOVIMENTO: MÉTODO, ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA

No desenvolvimento da pesquisa empírica, adotei como referência metodológica a Etnopesquisa Crítica por entender que o objeto de investigação – a interlocução entre crianças e adultos – exige um movimento qualitativo de busca, apreensão, compreensão e interpretação de ocorrências linguageiras em uma específica realidade vivida pelos sujeitos de pesquisa, coerente com a tradição etnográfica, a qual sugere um “fazer fazendo”, isto é, uma articulação entre a intenção do objeto a investigar, o contexto e os sujeitos da pesquisa que se constituem fonte de informação, conforme expressa Macedo (2004, p.143) “uma

ciência empírica pressupõe a existência de um mundo empírico disponível para observação, estudo e análise”. Na formulação desse estudioso dos etnométodos:

[...] o método não é uma “explicação” dos fenômenos humanos, mas apenas a “compreensão” dos mesmos. [...] diz respeito ao modo de ser existencial, histórico e circunstancial dos sujeitos-comuns [...] (MACEDO, 2004, p.18).

Neste sentido, desencadei o movimento pesquisador, tanto teórico quanto empírico, sem uma crença cega de que os dados estão disponíveis para serem coletados, mas que são construídos e interpretados, existencialmente, em interação e diálogo com os construtos teóricos e a realidade. Portanto, fomos orientados com a perspectiva de que:

[...] A etnopesquisa produz sua singularidade na medida em que passa a implicar-se na compreensão transformadora a partir e com os sentidos das ações dos atores sociais concretos (MACEDO, 2012, p. 177).

Eu busquei inventariar e analisar as falas das crianças e dos adultos, em momentos de expressão oral, com vistas à compreensão da realidade imersa nessa mesma realidade. Nessa perspectiva, procurei trilhar meu caminho pesquisado com a consciência de que o caminhar metodológico se faz no próprio caminhar com o outro, ou seja, como mais uma vez ensina Macedo (2004, p. 170), “[...] qualquer opção por um recurso metodológico em etnopesquisa, é a situação de pesquisa – a temática, a problemática, o objeto de pesquisa – que irá orientar a utilização de qualquer técnica”.

Como pesquisa de cunho qualitativo, a abordagem investigativa caminhou considerando as ações dos próprios sujeitos da pesquisa, isto é, as experiências humanas em sua ocorrência no contexto observado. Isso não foi simples, pois tudo que concerne à tradução de experiências do outro é muito exigente, pois o imprevisível, o inesperado são elementos que surgem no aqui e agora de um fazer. Utilizo essa expressão no “aqui e agora” por compreender que a subjetividade humana, sobretudo a das crianças, se revela nos fatos vividos no tempo e espaço

que lhes são próprios, impondo ao pesquisador um alto grau de rigor na colheita e interpretação das informações obtidas no campo, como recomenda Macedo (2015, p. 57), “trata-se da afirmação de um *ethos* de qualidade que se alcança por um certo rigor fecundo, epistemológico, social e politicamente referenciado, porque constituído na intercompreensão, porque lida com saberes “não exatos” [...]. É dele, também, a orientação, “poderíamos afirmar sem muitas dúvidas que, para nós, a busca do rigor significa a busca da qualidade epistemológica, metodológica, ética e política, socialmente referenciadas, da pesquisa dita qualitativa” (PIMENTEL; GALEFFI; MACEDO, 2009, p. 75).

Parafrazeando Macedo, o sentido da intercompreensão é apreender em conjunto, é unir as partes; tanto do outro (sujeito de pesquisa) quanto de nós mesmos (pesquisadores) e, dessa maneira referenciar para compreender os fenômenos no espaço/tempo.

Com esse entendimento, o marco inicial para que eu adotasse um olhar investigativo foi o encontro com outros e seus dizeres, nesse caso, crianças e adultos, buscando, nas vozes, recortes específicos sobre o que dizem, e a forma como são entendidas e como se fazem entender.

Além do método e da abordagem, é importante especificar, também, que para este estudo o tipo de pesquisa que se revelou mais adequado foi o da observação participante periférica (OPP), que significou lançar mão de um procedimento de observação desenvolvido com crianças e não sobre as crianças.

Neste caso, a escolha adotada pela (OPP) adequou-se por se tratar de um grupo de crianças pequenas, e pela própria natureza do objeto de pesquisa, a interlocução entre crianças e adultos. A observação me permitiu perceber as nuances das atividades do grupo estudado, sem que necessitasse de nenhuma intervenção da minha parte, apenas observar e registrar os movimentos e práticas pedagógicas.

Seguindo o que descreve Macedo sobre métodos em etnopesquisa, no caso, (OPP) entendi, com ele, que:

O caráter 'periférico' desse primeiro tipo de implicação encontra sua origem, muitas vezes, numa escolha de ordem epistemológica: [...] estimam que uma implicação mais intensa tende a bloquear o distanciamento necessário à possibilidade de análise, a depender do segmento escolhido (MACEDO, 2004, p.156).

Reafirmando a ideia de Macedo (2004), que em “etnopesquisa”, todo o processo compreende um “fazer fazendo”, e as ideias de Gatti (2002, p. 42) “[...] que método é ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas no mundo”, assumi, nesta investigação, uma atitude de permanente atenção e atribuição de sentidos aos acontecimentos, segura de que o “método não está pronto”, ou seja, é construído no próprio caminhar.

Importante revelar que durante a investigação busquei me aproximar de estudos que contemplassem a linguagem em situação de interação social e a atividade oral como recurso propulsor de processos cognitivos, assim como estudos e experiências que considerassem a criança como produtora de saberes sobre “tudo” o que lhe diz respeito, a exemplo de suas narrativas, de suas fantasias, de seus desejos e de suas brincadeiras cotidianas.

2.3 TERCEIRO MOVIMENTO: INTERLOCUÇÃO COM OS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO

Para o acesso ao campo de pesquisa, foi necessário realizar consulta prévia junto à direção da Escola da Rede Municipal e à professora regente do Grupo 5. A escolha da instituição ocorrera apenas pelo preenchimento do requisito de oferta do segmento da Educação Infantil e consentimento dos participantes da pesquisa. A partir do primeiro contato, foi necessário apresentar um ofício da Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (OF:SMED/EXTERNO nº 827/16) (ANEXO A) e o resumo expandido do projeto de pesquisa, conforme protocolo de atendimento da Diretoria Pedagógica/Gerência de Currículo da Secretaria Municipal de Educação (SMED), sendo oficializado e autorizado por e-mail: estagioepesquisa.pedagogico@educacaosalvador.net (ANEXO B) em 12 de julho de 2016.

Nesse primeiro encontro, fiz uma breve apresentação sobre o projeto de pesquisa, o objetivo e os procedimentos a serem realizados no percurso, além da apresentação de documentos, tais como: Termo de Anuência Livre e Esclarecido do Responsável Legal (ANEXO C) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(ANEXO D) que têm como objetivo assegurar a liberdade de participação por parte dos interessados/e o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa. Foi devidamente esclarecido que durante todo o processo de pesquisa será garantido o sigilo das informações e das identidades dos pesquisados, que serão representados mediante registro das três primeiras letras de seus respectivos nomes.

No segundo encontro, busquei conhecer o funcionamento dessa escola que encontra-se situada no centro da cidade de Salvador – BA, pertencente à Gerência Regional Orla, quando coletei as seguintes informações: atende crianças do Ensino Fundamental I, possuindo apenas uma turma do Grupo 5 da Educação Infantil, de cinco anos de idade, em período parcial, no turno matutino, sendo cinco do sexo masculino e 10 (dez) do sexo feminino, totalizando 15 (quinze) crianças matriculadas com frequência regular. Atualmente, por conta da reserva da jornada de trabalho, foi necessário planejar e definir dias, horários para estudo, respeitando o tempo e a organização da instituição² e dos sujeitos da pesquisa, crianças, primeira regente, segunda regente e Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI)³.

A partir do terceiro encontro, realizei cinco sessões com duração média de duas horas cada, direcionadas, especificamente, para produção das informações da pesquisa de campo, com objetivo de inventariar, a partir das falas das crianças, momentos de expressão oral, buscando captar a presença ou não de diálogos entre elas mesmas, bem como entre elas e os adultos, tomando como foco as questões: O que dizem? Quando dizem? Por que dizem? Como dizem?

Na primeira sessão, o foco ocorrera nos processos de interação entre crianças e adultos, com pretexto de averiguar, a partir das falas das crianças, ações práticas a serem transmitidas pelas próprias crianças e pelos adultos.

Esses processos incluíram: atitudes e interesses das crianças, respeito ao cotidiano infantil, a escuta das vozes das crianças e como eram respondidas pelos adultos.

Tanto na primeira, quanto na segunda sessão, fiz uso de observação periférica, opção escolhida por permitir um ato da observação sem nenhuma

² Quando me refiro aos dias e horários de trabalhos definidos junto à instituição, justifica-se pela reserva da jornada de trabalho do professor implantada em 2016, conforme Portaria nº 59/2014, “para garantir o cumprimento da carga horária dos alunos, conforme matriz curricular de cada segmento/modalidade” (DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO, 2015), denominado segundo regente.

³ Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) – auxilia no trabalho educativo nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI).

interferência por parte da pesquisadora. Com registros audiovisuais, seguidos de apoio à gravação, foi possível uma escuta e um olhar atento às situações dos sujeitos no contexto da pesquisa.

Para aproveitar, com a amplitude possível, esse importante momento da pesquisa, utilizei o diário de campo, o que de fato me aproximou, tanto naqueles instantes, quanto na rememoração deles, das narrativas e experiências dos sujeitos pesquisados. O gênero diário [...] utilizado também como forma conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida (MACEDO, 2004, p.196).

Considerando que a presente investigação se referenda na Etnopesquisa Crítica, os participantes foram considerados atores e autores sociais, responsáveis pela revelação das relações e interações significativas no ambiente da Educação Infantil do Grupo 5, tomado para estudo. Isso, por sua vez, me exigiu como pesquisadora, a escuta e a observação atenta, para, de forma ética, apresentar descrição minuciosa dos dados produzidos, para deles apresentar os possíveis achados da pesquisa – a interlocução entre crianças e adultos.

O material produzido, a partir das observações e de escutas atentas às falas dos sujeitos da pesquisa, foi reunido e apresentado com atribuições de sentido, num texto que procurou dar conta das indagações que orientaram a pesquisa empírica, com a preocupação de considerar, analiticamente, o problema formulado.

Por tratar-se, ainda, de procedimentos referendados na Etnopesquisa e a demanda que se coloca, a de produção de dados de conhecimento sobre o objeto da pesquisa, a primeira preocupação foi cuidar para que o período de observação ocorresse de modo cordial, a partir da relação entre a pesquisadora e os atores sociais que entre si interagem.

Para apresentar descrição minuciosa dos dados produzidos e, a partir deles, construir entendimentos e considerações sobre a pesquisa, foram feitas transcrições dos áudios gravados, cotejando-as com os registros do diário de campo, com o intuito de apresentar os possíveis achados da pesquisa – a interlocução entre crianças e adultos, com atenção aos preceitos éticos. Nesse sentido, buscamos fazer relação de proximidade ou afastamento com a discussão teórica, estudos realizados sobre o estado da arte e do objeto tomado para investigação.

2.4 QUARTO MOVIMENTO: LEITURA COMPREENSIVA DOS ACHADOS DA INVESTIGAÇÃO

Para a apresentação compreensiva dos dados e achados da investigação, houve empenho para garantir fidelidade aos princípios da Etnopesquisa, que se inscreve na consideração dos sujeitos da pesquisa como portadores e produtores de significantes, de singularidades experienciais que, interativamente, instituem, por suas ações, as realidades com as quais também é constituído. As crianças revelam sua capacidade de agir em palavras com sugestões, inquietações, pontos de vista e verdades de toda ordem; é preciso considerar a importância da interlocução entre criança e criança e entre o adulto e criança nos tempos e espaços da Educação Infantil. Com esse compromisso, buscou-se, com base no referencial teórico adotado, subdividir a análise em três seções: inventário de falas de crianças e adultos, expressão oral e entendimento entre crianças e adultos e expressão oral e descontinuidade no discurso entre crianças e adultos.

2.5 QUINTO MOVIMENTO: CONSIDERAÇÕES FINAIS – INTERLOCUÇÃO COMO O MOVIMENTO PROATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Considerações acerca da importância da interlocução entre criança e criança e entre o adulto e criança nos tempos e espaços da Educação Infantil para que as crianças revelem sua capacidade de agir em palavras com sugestões, inquietações, pontos de vista e verdades de toda ordem.

3 BASES TEÓRICAS DO ESTUDO

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana.

Mikhail Bakhtin (1979, p. 279)

Este capítulo enfatiza concepções acerca do processo de escuta da criança e do desenvolvimento da linguagem oral, destacando estudos e teorias que defendem conceitos imprescindíveis para a compreensão do objeto de investigação – a interlocução entre criança e adulto.

Nessa direção, Oliveira (2003), Tonucci (2008), Formosinho e Araújo (2008), Ramos de Oliveira (2011), Bakhtin (1997), Orlandi (2009), Almeida (2014), apresentam convergências com o estudo em foco. As categorias escuta e linguagem oral da criança, alteridade e dialogia, responsividade e ressonância dialógica foram identificadas com base nas formulações concebidas pelos autores mencionados.

De Oliveira (2003); Tonucci (2008); Formosinho e Araújo (2008) tomei de empréstimo a importância atribuída ao olhar investigativo em torno da escuta e linguagem oral da criança e sua relação com o adulto, no intuito de ampliar o entendimento sobre o modo como as crianças se expressam a partir de suas vivências contextuais e a maneira como são entendidas.

Pela convergência entre as ideias postas por esses autores com a questão da escuta e linguagem oral, recorri a Bakhtin (1997), em relação ao seu conceito de alteridade e dialogia para fundamentar as compreensões sobre a interlocução dos sujeitos da pesquisa.

Para discutir responsividade e ressonância dialógica, adotei os achados de Almeida (2014), que investigou questões enunciativas e sentidos atribuídos pela criança, no contexto da educação infantil, a autora indica que “responsividade é

expressa através de condutas simbólicas e linguísticas que evidenciam os sentidos produzidos pela criança” (2014, p. 59).

A compreensão sobre a interação entre crianças e adultos no contexto do cotidiano das práticas pedagógicas encontra sustentação nas formulações de Barbosa (2006). Essa autora valoriza a participação da criança na organização e ocupação do espaço-tempo, na medida em que reverencia a voz da criança e o lugar que ela ocupa no dia a dia, o que, por certo, ultrapassa as costumeiras orientações institucionais. Nesse sentido, o diálogo com essa pesquisadora foi caro às análises dos achados da pesquisa.

A escuta da criança e o desenvolvimento da linguagem oral na Educação Infantil são temas que têm recebido atenção em pesquisas que também buscam apresentar informações sobre a interlocução entre crianças e adultos.

Nessa direção, começo com Oliveira (2003), em seu artigo “Entender o outro (...) exige mais, quando o outro é uma criança: reflexões em torno da alteridade da infância no contexto da educação infantil”. Tal artigo toma por referência um estudo realizado com crianças de cinco anos de idade, em creches e pré-escolas, motivado, segundo ela mesma, pela “necessidade de escutar as crianças, sentir e registrar as infâncias” [...] (p. 01). Esse texto enfatiza que, “ouvir as crianças a partir de si próprias, na sua positividade e como sujeitos plenos, reprodutores e produtores de cultura, parece exigir uma reflexão em torno de temas ainda recentes na área da Educação Infantil como o da alteridade” (p.02). De forma apropriada, em meu entendimento, a autora emprega o conceito de “alteridade”, na Educação Infantil, com um olhar que vai ao encontro do Outro⁴, de pouca idade que se depara num mundo não idêntico ao do adulto, mas que nem por isso é um ser inacabado ou um adulto em miniatura. A partir desse estudo, ela emite a opinião:

Acredito que, se conseguirmos ver as crianças enquanto Outros, pertencentes à categoria do gênero humano, ou seja, à mesma categoria à qual pertencem os adultos, a "alteridade em ruínas", apontada na relação adulto/criança por Sônia Kramer & Maria I. Leite (1998:39) pode ser superada por uma aproximação entre "Outros" com uma mesma identidade genérica: a humana. É preciso repensar, desconstruir conceitos conformadores de infâncias e crianças enquanto seres de outra espécie, enquanto entidades isoladas do mundo material, físico, afetivo, histórico, cultural e social dos adultos,

⁴ No texto utilizado com maiúscula, sem visível vinculação com o grande Outro da psicanálise.

mas que não é, por isso, um adulto em miniatura ou sujeito inacabado da condição humana (OLIVEIRA, 2003).

E, de forma contundente, revela que o encontro com a alteridade da infância, o qual exige um resgate com a experiência humana, só é possível se aprendermos a escutar, se nos alfabetizamos nas múltiplas linguagens com as quais as crianças se expressam. São suas as sábias palavras, que deram força e substância ao meu estudo:

Um encontro com a alteridade da infância requer o resgate com a experiência humana. Um jeito que rompa com a barbárie em que muitos adultos e crianças estão imersos atualmente. Este resgate, a meu ver, necessita que nos alfabetizemos nas múltiplas linguagens através das quais as crianças se expressam, que aprendamos a escutar, registrar e representar as vozes, os movimentos das crianças (e aqui é fundamental a produção, socialização e discussão das pesquisas). Parece ser imprescindível que se instaure tempos e espaços para a diversidade de diálogos verbais, gestuais e afetivos; espaços para a diversidade cultural no contexto das creches e pré-escolas e que façam parte dos princípios da Educação Infantil de forma indissociável como o educar e cuidar. Talvez desta forma, possamos construir uma Pedagogia para as crianças de 0 a 6 anos de idade, onde elas possam viver plenamente as suas infâncias (OLIVEIRA, 2003).

A abordagem sobre alteridade da infância, apresentada por essa autora, evoca situações e especificidades que são legítimas da criança e que estão em consonância com as Diretrizes Nacionais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a qual conceitua a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivência, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL/ MEC, 2010, p. 12).

Encontro ressonância das reflexões de Oliveira (2003) em Ramos de Oliveira (2011). Apesar de não mencionar a palavra “alteridade”, em seu estudo, a autora, ao

apresentar aspectos que tratam dos processos de comunicação entre o bebê e seu entorno, está chamando atenção para a necessidade e oportunidade de considerar a criancinha como um outro, logo, no meu entendimento, como um ser de alteridade. Isso fica claro quando assim se posiciona: “desde o nascimento, já começam a ser construídos sistemas de comunicação entre o bebê e seu entorno social, por meio de choros, sorrisos, gestos” (RAMOS DE OLIVEIRA, 2011, p. 44).

Reconhecendo o sentido próprio da infância, essa autora enfatiza: “Na verdade, a infância não é um campo de lacunas, silêncios e passividade, nem está correta a imagem social de criança predominantemente na pedagogia como a de alguém muito frágil” (RAMOS DE OLIVEIRA, 2011, p. 44-45).

A questão da alteridade tem em Pagni (2012) um enfoque direcionado à sua relação com a docência na Educação Infantil.

Oferecer algumas pistas para que, como educadores, pensemos a infância não como um objeto a ser governado, tampouco um sujeito a governar, mas como um outro de nós mesmos a ser cuidado para que nos relacionemos de forma mais franca na relação pedagógica, promovendo, senão a alteridade necessária ao trabalho docente, ao menos uma maior familiaridade com aqueles com quem nos relacionamos (PAGNI, 2012, p. 41).

Falar do desenvolvimento da linguagem oral da criança, é substancialmente, pensar o lugar que a escuta ocupa. A escuta como centro da Pedagogia no cotidiano da educação da infância tem em Formosinho e Araújo (2008), no texto *A Construção Social da Moralidade: a voz das crianças*, adequada indicação acerca do lugar em que a criança deve ocupar no espaço educativo escolar. Nessa direção, Formosinho esclarece:

No âmbito de uma pedagogia da participação preconiza-se a construção de um cotidiano educativo que concebe a criança como uma pessoa com agência⁵, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade [...]. Para que este cotidiano educativo se consubstancie como realidade, são necessários processos que constituem, eles próprios, pilares da pedagogia da participação: a observação, a escuta e a negociação. [...]. A escuta deverá constituir um processo contínuo no cotidiano educativo de procura de conhecimento sobre as crianças,

⁵ Agência é aqui entendido como ter poder e capacidades que, sendo exercitados, tornam o indivíduo uma entidade activa que constantemente intervém no curso dos acontecimentos à sua volta (FORMOSINHO, apud BARNES, 2000).

realizado no contexto da comunidade educativa, numa ética de reciprocidade (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p. 33, apud OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Vê-se que essas autoras enfatizam que, para haver uma pedagogia de participação é necessário reconhecer a criança como produtora de cultura, que lê e interpreta o mundo, devendo ser escutada e legitimada numa condição que lhe é própria, em seu espaço educativo. Sendo assim, é, pois, a voz da criança que permeia a pedagogia de participação.

E, neste sentido, Tonucci (2008), também, enfatiza o processo de escuta para legitimar a participação das crianças nos rumos e organização de uma cidade a qual denominou “a cidade das crianças”. Sem economia de detalhes, o autor deu a conhecer um conjunto de ações adotadas a partir das reivindicações, sugestões, propostas, feitas por crianças em Fano, na Itália. Dentre algumas dessas, encontram-se alguns registros extraídos das falas das crianças, tais como:

- “A bicicleta é mais democrática do que o automóvel porque todos a podem utilizar, mesmo sem carteira, e também as crianças, custa menos e não produz poluição”; uma outra criança acrescentou: “Se muitos usam a bicicleta, não há necessidade de ciclovias”.
- “Para a escola vamos sozinhos. [...] perguntadas sobre por que lhes agradava tanto ir para a escola sozinhas, responderam com frequência: “Porque assim podemos conversar”.
- “Adultos mais infantis”; ou seja, os “guardas de trânsito, quando falam conosco, deveriam ser mais infantis”.
- “Direitos e deveres; se brincar é um direito importante, então deve ser também um dever”.
- Um prefeito para as crianças; “Praticamente todas as cidades têm seu prefeito”.
- “Em uma calçada deve poder passar uma família”; um menino de Fano dizia: “Nós gostamos de ir à escola a pé, mas as ruas deveriam ser mais bonitas”.
- “Se vocês constroem nós não podemos brincar; “onde fazem uma rua nós não podemos mais brincar”. “Se não nos dão outro lugar então nós brincamos na rua”. “Ou nos dão um outro lugar para brincar, ou nós brincamos na rua” (p. 99-195).

Com essas descrições, Tonucci chama atenção para os interesses, sugestões, inquietações, pontos de vista, “verdades” de toda ordem, expressas pelas crianças, mostrando que quando há espaços apropriados e acolhedores, elas revelam que têm plena capacidade de agir em palavras, para tornar os tempos e espaços mais adequados à vida de todos.

No que concerne à discussão, destaco as ideias de Castro e Souza (2008), das quais menciono os termos dialogismo e subjetividade infantil, pelo fato de, o primeiro termo dizer respeito à voz das crianças e o segundo retratar as experiências infantis no contexto de pesquisa. Seguindo, a partir do que dizem as autoras:

[...] em vez de adotar a postura de valorizar o conhecimento do adulto como necessariamente superior ao da criança, entender que ambos – tanto o adulto como a criança – apresentam possibilidades distintas de compreensão das experiências que compartilham, as quais devem ser igualmente valorizadas e devidamente analisadas [...] (CASTRO; SOUZA, 2008, p. 53).

Ainda sobre a importância da escuta da criança com seus enunciados concretos indicativos de seu modo de ser e estar no mundo, ao apresentar enunciados que estabelecem suas formas de inventar, criar e recriar a realidade, encontro em Mendonça; Paula e Del Ré (2014) interessantes pistas acerca, quando afirmam:

[...] Compreender a linguagem da criança e esta como sujeito que enuncia e que, ao enunciar habita o mundo com voz própria é fundamental para pensar que a linguagem, a língua e a fala não são *entidades abstratas*, mas enunciados (concretos), ditos por sujeitos que, por meio deles, se constituem, nos constituem e também constituem um modo de ser e habitar o mundo (p.19).

Em síntese, a linguagem em funcionamento na criança é condição *sine qua non* desse ser desde a tenra idade. Essa condição vem, aos poucos, se redefinindo justamente pelo modo de existir a infância em diferentes épocas. É importante frisar, mesmo exposto a experiência com a linguagem, o sujeito para se constituir ao longo da vida, necessita de ser escutado para que possa produzir novas narrativas.

Mikhail Bakhtin (1997) tem posicionamentos relevantes para a compreensão e produção de sentidos dos discursos da vida cotidiana, tomando a linguagem como fundante de seus enunciados, considerando que essa tem função interativa no processo de apreensão e expressão do pensamento em um determinado momento histórico e em uma determinada circunstância.

Para refletir sobre as “coisas do mundo”, a linguagem se constitui e é constituída por um sujeito, que imprime um estilo próprio de se expressar a partir dos

códigos linguísticos comuns a determinada cultura. Para Bakhtin, a linguagem não é “natural”, logo o ser humano representa para si e para o outro, o modo de ser e estar no mundo por meio de códigos sociais que não se limitam aos linguísticos. Segundo esse pensador, o uso da palavra inserida em sistema simbólico está diretamente relacionado com a realidade discursiva, logo, é na interação que a palavra assume sentido ideológico enquanto enunciado e não como parte da língua sistêmica.

Para Bakhtin (2011, p. 270), “a língua é deduzida da necessidade do homem de autoexpressar-se, de objetivar-se”. Para isso, em seu dizer, a autoexpressão e objetivação ocorrem por meio de enunciados em processo de interação. Nessa ótica, o dialogismo constitui-se característica intrínseca à linguagem, em acordo com as condições sociais de cada momento histórico.

Nenhuma linguagem aparece se não houver apoio de signos. No caso da linguagem verbal, vão aparecer as palavras numa organização fônica (sons), sintática (frases), discursiva, e em diferentes níveis, constituindo-se em fenômeno ideológico por excelência, quando se relaciona com a realidade, se transmuta em signo e adquire significação. Para ele, a palavra se posiciona sempre na relação eu e outro, o que fundamenta o sujeito de alteridade que se constitui e se elabora a partir de relações dialógicas, das idas e vindas de tensões e de valores culturais. Assim diz:

[...] os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais estão ligados pela identidade da esfera de comunicação discursiva [...]. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera de comunicação discursiva [...] (BAKHTIN, 2011, p. 297).

Com base na concepção de Bakhtin (1997), em decorrência do que envolve a relação discursiva entre sujeitos é o que assume o movimento dialógico em direção a alteridade. É nessa relação, o sujeito que fala-ouve, que ocorre a possibilidade de compreender as diversas faces do outro, pois oportuniza trocas, contatos, convergências/divergências de opiniões adquiridas pelo falante, e que se espelha e se orienta a partir do intermédio dos outros. Ou seja, as relações dialógicas, inevitavelmente, constroem visão de mundo e da própria subjetividade, assim, se constituem e se transformam mutuamente. É nessa direção que os conceitos de

alteridade e dialogismo se completam entre si, dando lugar ao conceito de enunciação.

Compreender que a relação dialógica é encontro entre eu e outro, permite pensar no encontro de diversas “vozes”, que possibilitam a ação responsiva. A partir do que assegura Bakhtin (1997, p. 340), “todo ato de compreensão implica uma resposta”. Assim, reitera o autor:

[...] o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes, já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa* (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenehe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor (BAKHTIN, 1997, p. 290).

Para Bakhtin (2011, p. 289), “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal”, logo, a relação dialógica é fundante para o entendimento da relação entre eu e o outro, o que firma o conceito de alteridade. O ser humano é dialógico, por essa razão, os atos de fala se estabelecem, como elo de enunciação e, em decorrência disso, é fundamental considerar a realidade, a interação e o meio social. Nesse sentido, duas questões se impõem: a alteridade, no que estabelece o encontro com o outro, e a dialogia, o que caracteriza o elo/vínculo entre o eu e o outro. Assim, o movimento dialógico e as inter-relações, constituem-se para o desenvolvimento humano que é formado pela palavra. Segundo diz:

[...] qualquer coisa criada se cria sempre a partir de uma coisa que é dada (a língua, o fenômeno observado na realidade, o sentimento vivido, o próprio sujeito falante, o que é já concluído em sua visão do mundo, etc.) (BAKHTIN, 1997, p. 348).

Bakhtin (1997) argumenta que a experiência discursiva é sempre um processo de apropriação mais ou menos criativo das palavras do outro. É isso que fazem as crianças, e é isso que fazem as próprias narrativas de hoje e de sempre.

Nesse sentido, Almeida (2014) traz aspectos importantes acerca do desenvolvimento da linguagem oral com atenção para os atos enunciativos, quando discute o conhecimento pedagógico a partir da voz da criança, no intuito de identificar possibilidades de ressonância dos sentidos atribuídos a elas nas práticas de Educação Infantil. Essa autora discute a relação desses sentidos na interlocução entre crianças e adultos, quando chama atenção para a seguinte constatação:

A pesquisa desenvolvida nessa etapa de aprendizagem e com atenção para a enunciação oral considera a criança participante de uma diversidade de experiências linguísticas e culturais que vêm sendo construídas desde o seu nascimento até atingir as primeiras etapas de escolarização formal. Se a linguagem oral é um dos eixos básicos na Educação Infantil, porque tem importância para a interação da criança com outras pessoas, a formação das crianças para construção de conhecimentos e para o desenvolvimento do pensamento é também dependente de suas ações. [...] a linguagem oral, como já aludi, é considerada uma importante modalidade de expressão para a criança ampliar sua possibilidade de inserção e de participação nas diversas práticas sociais (ALMEIDA, 2014, p. 14).

Vale lembrar que a história relativa às infâncias-crianças são marcadas por um tempo. Por sua vez, muitas pesquisas relevantes para o desenvolvimento do projeto pedagógico e da organização do espaço-tempo vêm colaborando no intuito de compreender e ampliar a discussão no que se refere ao atendimento da criança pequena e sua especificidade. As crianças passam a maior parte do tempo nas instituições de educação infantil, dessa forma, vários acontecimentos são vivenciados por elas em suas múltiplas dimensões: sociais, culturais, espirituais, políticas, dentre outras.

Para Almeida (2014, p. 19) [...] “a criança ao produzir cultura o faz para além da imitação, porque se apropria do mundo adulto de maneira criativa e produz culturas, a partir de perspectivas próprias”. Essa autora, nessa pesquisa de 2014, fez alusão à enunciação (voz da criança) e à ressonância dos sentidos atribuídos

pela criança para as práticas de Educação Infantil. Conforme os achados de sua pesquisa, assinala:

Este estudo teve o desafio de compreender os sentidos produzidos por crianças do Grupo 5, protagonizados em Cenas Simbólicas e atos enunciativos, para construir possibilidades de ressonâncias nas práticas de Educação Infantil. Os resultados alcançados identificam traços reveladores de sentidos e as funções da linguagem utilizadas pelas crianças, e traduzem os dizeres que ressoam na Educação Infantil para ampliação dos sentidos das práticas pedagógicas. Os resultados do estudo desenvolvido no Grupo 5, com escuta e olhar para os atos enunciativos e as Cenas Simbólicas, indicam que as crianças se inserem na rotina de Educação Infantil como autoras de seu dizer e protagonistas de ações concretas seguindo a lógica do pensamento mágico infantil. As crianças atuam responsivamente na relação dialógica com outros sujeitos, adultos e crianças, e se utilizam de condutas da função semiótica (PIAGET, 1973, 1979, 1990) e de funções da linguagem (HALLIDAY, 1973) para atribuição de sentidos às práticas desenvolvidas na escola (ALMEIDA 2014, p.107).

Das concepções de Bakhtin (1997), e das considerações de Almeida (2014), sedimenta-se a convicção de que o estudo da linguagem não pode estar apartado da sociedade que a produz e que os processos discursivos são históricos e sociais. Nessa perspectiva, o discurso não deve ser tomado como transmissão de informação, mas como efeito de sentidos entre interlocutores situados em contextos sociais definidos e em certas condições de produção.

O advento dos meios de comunicação, como o telefone, o computador, o rádio, o cinema e a televisão, trouxe novos suportes, que moldam linguagens de acordo com a natureza de suas mensagens. Esses meios trazem mensagens híbridas, unindo oralidade, escrita, imagem estática e em movimento, som, de modo não estanque, mas como fatores que se interpenetram. O surgimento do cinema, da TV, da internet e de outras mídias trouxe, ademais, novos modos de o sujeito relacionar-se com a linguagem, deslocando as práticas antes próprias de um mundo menos diverso. Bakhtin (1997) argumenta que a experiência discursiva é sempre um processo de apropriação mais ou menos criativo das palavras do outro. Em acordo com essa perspectiva, concebe que os textos – verbais tanto de adultos, quanto das crianças, estão sempre imersos numa rede de outros textos, mantendo com eles relações dialógicas, intertextuais, interdiscursivas. Nesse sentido, a educação das

crianças não pode pretender que elas, tendo o convívio frequente com essas diversas mídias e narrativas, tenham como modelo de fala e de narração apenas o discurso em seu formato tradicional. Muito menos pode impor, com gestos de centralização, um modo único, um discurso monológico, silenciando outras vozes da cultura que insistem em aparecer nos textos das crianças contemporâneas. É preciso discutir sobre os desafios que esse contexto traz para os educadores, para a criança e para a Educação Infantil.

Sobre isso, Eni Orlandi traz uma importante contribuição quando expressa entendimentos sobre o funcionamento da linguagem nos diversos tipos de discurso: o lúdico, o polêmico e o autoritário prevalência.

Para Orlandi (2013, p.15), “o discurso é assim a palavra em movimento, prática de linguagem: como estudo do discurso observa-se o homem falando”. Em suas considerações, deixa claro que o discurso não expõe a língua como estrutura gramatical, mas a língua fazendo sentido no mundo dos falantes, daí ser o discurso um objeto sociohistórico. Assim, o discurso se realiza por meio da língua e funciona de forma ampliada dos mais variados cursos dos acontecimentos. Ou seja, tem sua importância no que concerne compreender a “língua como possibilidades de discurso” (ORLANDI, 2013, p. 22). Nesse sentido, não há discurso radicalmente inédito. O que ocorre é que, em um dado momento, em um determinado acontecimento, uma palavra que já foi revelada constitui um determinado discurso modificado, porque o contexto é diferente do que originalmente fora produzido pela história em um determinado tempo/espço.

[...] duas forças que trabalham continuamente o dizer, de tal modo que todo discurso se faz nessa tensão: entre o mesmo e o diferente. Se toda vez que falamos, ao tomar a palavra, produzimos uma mexida na rede de filiação dos sentidos, no entanto, falamos com palavras já ditas. E é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e diferente, entre o já dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam (ORLANDI, 2013, p. 36).

Sendo o discurso a palavra em movimento, está sempre se relacionando com outros discursos em contextos específicos. Em uma interação social, cada falante se lembra de algo que já foi dito, rememora eventos e ressignifica as palavras, as quais vêm carregadas de força ideológica, pois como bem se posiciona Orlandi (2013, p.

17) “não há discurso sem sujeito e não sujeito sem ideologia. Consequentemente, o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos”.

A partir do entendimento de que há no discurso essa relação entre língua e ideologia, Orlandi (2009) identifica três tipos de discurso que materializam a intencionalidade dos sujeitos em suas realizações verbais nas diversas esferas sociais: o discurso lúdico, o discurso polêmico e o discurso autoritário, caracterizando-os da seguinte forma:

- O discurso lúdico é aquele em que o seu objeto se mantém presente enquanto tal e os interlocutores se expõem a essa presença, resultando disso o que chamaríamos de polissemia aberta (o exagero é o non-sense).
- O discurso polêmico mantém a presença do seu objeto, sendo que os participantes não se expõem, mas, ao contrário, procuram dominar o seu referente, dando-lhe uma direção, indicando perspectivas particularizantes pelas quais se o olha e se o diz, o que resulta na polissemia controlada (o exagero é a injúria).
- No discurso autoritário, o referente está “ausente” oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida (o exagero é a ordem no sentido em que se diz “isso é uma ordem”, em que o sujeito passa a instrumento de comando) (ORLANDI, 2009, p 15-16).

Nessa direção, é interessante distinguir os tipos de discurso e sua relevância para a área da educação e do ensino, o que visa refletir a estrutura discursiva vinculada, a qual se propõe a explicar a realidade.

Não raro, nos deparamos com algum tipo de discurso dominante, aquele que indica os saberes constituídos pelos professores sem levar em consideração outras vozes. O que significa dizer, da necessidade, ou mesmo, da obrigatoriedade de seguir as competências institucionais, o que não habilita para a ampliação e efetivação de um trabalho pedagógico pautado no contexto social existente.

Conforme Orlandi (2009), “há dois processos fundamentais na linguagem: o da polissemia e o da paráfrase” (p. 84), que abarcam as formas de discurso.

A trajetória humana, de geração em geração, tem a capacidade de transmitir um pensar e agir no mundo. É importante observar a força do discurso em suas diversas dimensões e de como esses ecos se perpetuam ao longo do tempo, ou não. Significa dizer, que em cada época, as elucidações das palavras mudam de

acordo com aqueles que aplicam e dão sentidos à sua produção. E para dar ênfase a essa possibilidade, Orlandi discute a polissemia como um grande processo de produção da linguagem que comporta o discurso lúdico e polêmico.

Para a autora, tanto no discurso lúdico quanto no discurso polêmico há multiplicidade de sentidos. No discurso lúdico, entendido como “jogo da linguagem”, o sentido único perde sentido e a polissemia ganha força pela riqueza da reversibilidade de produzir múltiplos sentidos, considerando que os discursos estão sempre em movimento e imbuídos de significação em relação ao contexto, que dá vazão e privilegia os novos sentidos produzidos que visa a uma nova forma de pensar o mundo. Em um estado de observação, Orlandi afirma que “no lúdico, a informação e a comunicação dão lugar à função poética e à fática”. [...] O lúdico é ruptura, ocupa um lugar marginal, ao contrário do polêmico e do autoritário (2009, p. 84). Dessa forma, o lúdico é o que comporta parte significativa da produção artística, e pelo seu caráter de jogo com as palavras é muito afeito à produção verbal da criança, considerando sua ruptura com os parâmetros vigentes de interpretar o mundo.

Em suma, a polissemia inclina-se pelo fato do discurso retornar a reversibilidade de sentido – o que caracteriza conceder a palavra.

Mas, para adotar um posicionamento do ponto de vista do discurso pedagógico, que estabelece uma relação entre o adulto (professor) e o aluno (criança), é necessário abrir espaço para a escuta e para a criticidade. Esse movimento visa a transformação do discurso autoritário para dar lugar ao discurso crítico. Isso ocorre, quando o aluno dispõe de espaço de fala. Conforme ressalta Orlandi [...] “deixar um espaço para a existência do “ouvinte” como sujeito, isto é, dispor à *reversibilidade*, à simetria, saber ouvir” (p. 86).

Da mesma forma, o discurso polêmico possibilita o questionamento e o embate de ideias entre pessoas com opiniões que se confrontam, podendo também chegar a um estado de reversibilidade, quando pontos de vista se modificam e se transformam em função do grau de persuasão dos sujeitos do discurso que se instituem a partir da criticidade e do confronto de ideias, o que dá lugar à polissemia, à interpretação.

Orlandi enfatiza que em um movimento discursivo não há a exclusividade de um tipo de discurso, mas a sua predominância. Assim se pronuncia:

Mas a paráfrase convive em tensão constante com outro processo: a polissemia. A polissemia desloca o “mesmo” e aponta para a ruptura, para a criatividade: presença da relação homem-mundo, intromissão da prática na/da linguagem, conflito entre o produto, o institucionalizado, e o que tem de se instituir. É o que pode ser visto por um estudo da linguagem que se volte para o uso, para o processo, para a interação. A tensão constante com o que poderia ser.[...] Segundo nossa perspectiva, a polissemia é a “fonte do sentido” uma vez que é a própria condição de existência da linguagem. Se o sentido não fosse múltiplo não haveria necessidade do dizer [...] (ORLANDI, 2009, p. 137).

O ato estabelecido entre os tipos de discursos pedagógicos, justificam-se de acordo com a dinâmica estabelecida entre interlocutores, uma vez que nem os discursos e nem os sujeitos estão prontos e acabados, o que afirma a importância de produzir espaços escolares para que os interlocutores encontrem espaços para reflexão e produção de sentido.

O posicionamento do adulto tem a sua importância em relação à criança, quando se tem implicação nos preceitos éticos, no seu modo de ser, de refletir o seu fazer, e o sentido de suas próprias ações, de seu próprio olhar e emoções.

Nesse sentido, a polissemia, no que se refere ao jogo de palavras, à livre expressão do pensamento, ao estímulo à fala, tem a criança como espaço de potência onde as opiniões se manifestem sobre tudo e sobre todos. Como também, tem para o adulto o olhar sobre a sua prática pedagógica, e seus processos discursivos; afinal, de acordo com Orlandi [...] na perspectiva do discurso, a linguagem não aparece apenas como instrumento de comunicação, [...] mas como lugar de conflito, de confronto ideológico, e em que a significação se apresenta em toda a sua complexidade (2009, p. 83).

Diferentemente, o discurso autoritário tende para a paráfrase, o falante é aquele que impõe um saber e o ouvinte é aquele que não tem oportunidade de questionar. Esse tipo de discurso não abre possibilidade de interlocução, de interpretação da realidade, pois, está cristalizado e constituído por um mesmo dizer, isto é, por um sentido único. Orlandi é enfática ao dizer que no discurso autoritário “não há realmente interlocutores” (p. 15-16).

Para tanto, esse tipo de discurso inclina-se a se materializar na pedagogia, quando ocorre uma relação de poder entre professor e aluno, estando na condição

de transmissor absoluto das informações... Na concepção de Orlandi, mesmo que “transmissor de informação e com o estatuto de cientificidade” (2009, p. 85), a cientificidade se acentua por uma fala institucionalizada, marcada pela linguagem como prática discursiva, com a objetividade no que se refere aos “dizeres” em que a escola alega ser legítimo no lugar de quem fala (o professor).

Dessa forma, o discurso parafrástico tem a sua legitimidade no monopólio ideológico educacional. Está vinculado ao discurso autoritário daquele que cumpre o estatuto de cientificidade (o professor ocupa o lugar do saber), (e o aluno ocupa o lugar de ouvinte) no qual a linguagem é instituída sem condição de produção, o que significa dizer, que o maior dano do discurso autoritário é o do monopólio interpretativo de todas as situações e a legitimação do discurso parafrástico, o que consolida, como discurso dominante, de reprodução. E, nesse sentido, a autora escreve,

[...] o discurso autoritário é o discurso do mesmo e isto está refletido, de alguma forma, na concepção de linguagem que temos, na forma dos estudos de linguagem, nos moldes de análise propostos, etc. Este é um deslize ideológico que faz com que se atribua à natureza da linguagem em geral algo que é histórico e se dá em relação à dominância de um tipo de discurso, numa certa formação social (ORLANDI, 2009, p. 85).

Nesse sentido, sabendo-se que o discurso autoritário tende a ter primazia no âmbito escolar, faz-se necessário investir para que se amplie, de forma crescente e consciente, o espaço para os outros dois tipos de discurso, o lúdico e o polêmico, permitindo aos interlocutores (professor e aluno, quer seja criança, jovem ou adulto) o avanço da polissemia e da criatividade, possibilitando o ‘novo’ e oportunidades para ampliação de saberes e equilíbrio dos confrontos ideológicos, contribuindo, assim, para uma formação discursiva mais democrática.

Por fim, é fundamental fazer uma observação a partir do que autora defende, [...] “não há nunca um discurso puramente autoritário, lúdico e polêmico. O que há são misturas, articulações de modo que podemos dizer que um discurso tem funcionamento dominante autoritário, ou tende para o autoritário (para a paráfrase) etc” (2013, p. 86). Seguindo essa ótica salientamos que o que há, é uma restrição da

polissemia e não a sua exclusão. Todo este funcionamento, explica-se pela forma de discurso e os sentidos que são produzidos.

O diálogo entre crianças e adultos deve existir por gerar tensões, críticas. O discurso polêmico permite a produção de vários sentidos. É o que possibilita maior aproximação com a realidade, maior amplitude e espaço para o diálogo, sendo por isso, fundamental para o processo de todos aqueles envolvidos no ato de ensinar-aprender e vice-versa.

4 A INTERLOCUÇÃO ENTRE A CRIANÇA E O ADULTO EM AMBIENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ACHADOS DA INVESTIGAÇÃO

Para que as crianças possam se expressar e tenham o desejo de fazê-lo, é preciso que os adultos saibam ouvir. Isso não significa apenas ouvi-las, mas procurar compreender, dar valor às palavras, às intenções verdadeiras de quem fala. Todas crianças falam, mas nem sempre os adultos são capazes de perceber a mensagem [...].

Francesco Tonucci (2005, p. 18)

Os desafios e tensões sobre a interlocução entre crianças e adultos, no cotidiano da Educação Infantil, que geraram este capítulo, foram consequência das intinerâncias realizadas em uma classe de Educação Infantil, Grupo 5, de uma escola da rede municipal de Salvador, e se deram de acordo com os critérios da etnopesquisa, conforme exposto no capítulo 3, especificamente, na seção 3.3. Mediante transcrição das observações registradas em vídeos e dos diários de campo, tivemos oportunidade de, com um esforço reflexivo e humildade de quem se esforça para esvaziar-se de pré-conceitos para apreender uma realidade objetiva, extrair lições que vão ao encontro do objetivo proposto para nosso movimento investigativo: contribuir para a ampliação de entendimentos acerca da interlocução entre criança e criança e entre o adulto e criança, durante sua convivência na prática da Educação Infantil. Nessa perspectiva, as análises buscaram relacionar falas de crianças e adultos com o objeto – a interlocução entre crianças e adultos nas situações de rodas de conversa, que ora se aproximava e ora se afastava de um movimento dialógico, movido por comentários livres, relatos de histórias e brincadeiras. Para tanto, foi necessário inventariar falas das crianças, e adultos, nos momentos de expressão oral, realizadas durante a atividade denominada de rodinha.

O espaço tomado para a pesquisa empírica, como já dito no capítulo metodológico, foi uma turma de Grupo 5 de uma escola da rede municipal de ensino, situada no centro da cidade de Salvador – BA, pertencente à Gerência Regional

Orla. A turma deste estudo é composta por 15 (quinze) crianças, todas com idade de cinco anos, sendo cinco do sexo masculino e 10 (dez) do sexo feminino. Essa turma conta com três adultos, uma professora e um segundo regente, e uma auxiliar de desenvolvimento infantil. A escola é constituída de seis salas, cozinha, sala de diretora, sala de secretaria, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais (AEE), banheiro adequado a alunos com deficiência reduzida, área de reeração, área verde, biblioteca, ventilação e iluminação adequadas.

A rotina diária dessa turma é constituída de: momento de uso de brinquedos, leitura de livros por livre escolha, “hora da leitura, hora dos contos, hora das parlendas”.

Isso dito, de modo sucinto, funcionou como matriz deste capítulo que, para efeito de apresentação e análise, foi dividido em três seções: a primeira, intitulada **Inventário de falas de crianças e adultos**, produzida a partir da transcrição das observações registradas em vídeos e nos diários de campo que, para efeito de produção de sentido, orientou-se nas subdivisões: O Hulk vermelho, O Curupira, o bebê e a sereia, Animal não corta árvore e A brincadeira entra na roda?. A segunda, apresenta a primeira categoria de análise, **Expressão oral e entendimento entre crianças e adultos** que compreende as situações em que as vozes das crianças, com suas singularidades e verdades, dinamizam-se entre si, com prevalência do discurso lúdico, ao tempo em que produzem eco no discurso adulto. A terceira, apresenta a segunda categoria de análise **Expressão oral e descontinuidade no discurso entre crianças e adultos** e compreende as situações em que a tensão se estabelece, afetada pelos artefatos culturais em níveis diversos e pelos papéis que os atores – crianças e adultos – exercem na esfera escolar, determinando a passagem de um tipo de discurso a outro, especialmente, do lúdico ao autoritário.

4.1 INVENTÁRIO DE FALAS DE CRIANÇAS E ADULTOS

4.1.1 O HULK VERMELHO

ALE: Quem dá murro nas pessoas é... tá parecendo que aqui na escola é luta livre.

PRO: É verdade. Porque bate mais forte, mas não é de verdade também, né?

KET: Judô.

PRO: Isso.

LUI: Ele também é Hulk

KET: Xinga, faz tudo.
As crianças falam ao mesmo tempo: xinga.

A professora chama à atenção da turma: **JUA** está falando. Posso continuar? Posso?

As crianças respondem ao mesmo tempo: Pode.

PRO: Diga, **JUA!**

JUA: O Hulk vermelho...

PRO: Verde? O Hulk verde?

JUA: O Hulk vermelho..

PRO: Não conheço esse, não.

JUA: Para ser, como é mesmo?

ALE: Um gre?

JUA: Não, o Hulk vermelho... só pode ser derrotado pelo Hulk verde.

PRO: Ah, é? Olha o dedinho. Diga, **KET!**

KET: Eu assisti um filme que tinha Hulk e ele não gostava de maltratar ninguém. E os outros que não gostavam dele maltratavam ele, aí ele ficava nervoso e virava Hulk.

EMI, MAR, JUA suspendem o dedo e pedem a palavra.

KET: E tinha outro cara que queria transformar ele, pegar todos os poderes dele pra matar o cara porque ele queria lutar com o Hulk. Só que aí o Hulk era do bem e ele ficou todo apanhado e o cara só tava dando murro nele.

EMI: PRO, você viu o negócio do Hulk que passa na televisão?

PRO: O quê?

EMI: Hulk verde.

ALE: O Hulk verde. Eu só assisto o Hulk verde.

JUA: Eu assisto Avengers, Batman

PRO: Han! Diga, **FER.** Eu vou terminar aqui... **VIT,** eu vou terminar com **JUA, MAI** e **LUI** pra continuar, porque eu tenho pra falar, senão não vai dar tempo de lavar a mão, merendar e fazer a atividade de hoje. Tá certo? Diga, **MAI.**

MAI: Teve um dia que eu tava com o meu pai e depois eu fui casa da minha tia... que é... aí depois eu assisti Avengers. Aí depois, os caras estavam dando tiro no Hulk, aí depois o Hulk... ele ficou muito zangado. Ele tava... com aqueles caras do mal que estavam atirando no Hulk. ... aí veio o... Capitão...

VIT: Capitão América?

MAI: Não.

JUA: Homem de Ferro?

MAI: O Homem de Ferro... aí O Homem de Ferro, ele tava lutando com o Hulk. Aí depois o Hulk...

PRO: Quem ganhou?

MAI: O Hulk amassou o Homem de Ferro na parede e deu tapa no rosto dele.

PRO: Diga, **JUA!** O **JUA** agora e vou fechar com a **LUI.** Vou ter que parar, depois a gente conversa mais, tá certo?

JUA: Como é mesmo? O Hulk, o cara que queria pegar todos os poderes do Hulk para o policial... o policial virava o Hulk vermelho.

PRO: Hum! Bem forte, né?

JUA: Han han...e tem outro Hulk que é ajudante de um cara que... que controla a areia.

PRO: Que o quê?

JUA: Que controla a areia.

MAI: Eu vi... se transformando. Tem cara de homem aranha.

PRO: Como?...

As crianças falam ao mesmo tempo a mesma história.

PRO pede a **JUA:** Sente para falar, não precisa levantar não.

JUA: Homem areia. É... parte humana que controla areia... controla a areia.

PRO: Ele se transforma da areia?

JUA: Ele faz um homem de areia... feito de areia...

PRO: Entendi.

JUA: E também quando... E também o Hulk, que é o ajudante desse cara... é...

PRO: Hum, hum! É Hulk?

JUA: É Hulk verde, mas é verde bem diferente.

PRO: LUI, agora.

JUA: É verde, mas é um verde bem diferente. ...aí o Hulk chegou... aí o Hulk andou... Mas só tem um Hulk aqui.

PRO: E aí? Legal! Posso chamar, LUI?

JUA: ...é, é, vou assistir o homem aranha em desenho.

PRO: Legal! LUI... pra finalizar e a gente começar a aula de hoje.

4.1.2 O CURUPIRA, O BEBÊ E A SEREIA

JUA: Eu só vou falar essa palavra e deu. **PRO**, como é?

PRO: Fala rapidinho, porque eu também tenho um monte de coisa pra falar da natureza.

JUA: Mas se tiver algum animal perigoso lá na natureza, aí os animais já vão lá correndo até a pessoa.

PRO: É porque a pessoa vai estar no lugar errado. Ela não pode estar em um lugar que tenha animal perigoso, não é? Porque ele não sabe.

JUA: Hum, hum...

PRO: Aí ele vai lá e come a pessoa. Você que tem que saber que você não pode ir lá.

MAI pergunta à **PRO:** Você já viu um caçador?

PRO: Eu já vi um vídeo...

MAI: Eu assisti o filme de Curupira e os caçadores. Os caçadores eram crianças. Eles viram um leão, aí... o homem queria atirar no leão pra matar o leão... aí...

PRO: ...aí o Curupira não deixou.

MAI: Aí o Curupira fez uma zoada... que os caçadores ataca... atacar a onça.

PRO: Curupira é uma lenda, eu já falei sobre isso também, né?

LUI: **PRO**, você viu na televisão que o bebê nasceu com uma perna de sereia?

PRO: Com o quê?

LUI: Com uma perna de sereia.

PRO: Não. Passou onde?

LUI: Na televisão!

PRO: Tipo uma cauda?

LUI: É tipo uma cauda.

As crianças falam ao mesmo tempo: ...**PRO**, ó **PRO**!

PRO: Como foi? Sabe em que lugar foi?

LUI: Foi... na água.

EMI, KET e MAI: **PRO**, ó **PRO**...

PRO: Foi no Brasil ou fora do Brasil?

LUI: Fora.

KET: ...ó gente, se o bebê nasceu da barriga... com cauda de sereia, então nasceu da barriga da sereia.

PRO: Pois é... pode ser!

EMI: ...na barriga da mãe da sereia.

As crianças falam ao mesmo tempo.

EMI: ...o bebê nasceu dentro dela e morreu.

CRI: ...então..

PRO: Bora lá? Depois a gente conversa mais, tá bom? Vocês têm um monte de histórias para contar.

CRI: Siiiiim.

PRO: Então... falando um pouquinho sobre o que a gente vai fazer semana que vem, os brinquedos que a gente vai construir...

CRI: Simmm.

PRO: ...falar um pouquinho sobre por que eu pedi esses materiais recicláveis. Vamos falar sobre a natureza agora. Quem sabe o que é a natureza?

CRI: ...eu, eu, eu, eu....

PRO: Vamos começar aqui.

4.1.3 ANIMAL NÃO CORTA ÁRVORE

MAI: ...natureza é cuidar dos animais, não maltratar eles, dar comida todos os dias, não bater...

PRO: Mais ou menos. Isso aí é o que a gente tem que ter... Mas o que é a natureza, **JUA**?

JUA: A mãe natureza faz tudo pelos animais: dá comida, faz tudo.

PRO: Ah, também. A natureza precisa de alimento também, né? Quem mais quer falar?

ALE: Os caçadores vivem cortando as árvores.

JUA: Não pode matar as árvores.

PRO: Os lenhadores cortam as árvores. Os caçadores caçam os animais.

MAI: Eles não podem fazer isso com a natureza, não!

PRO: Porque tem muitas árvores estão em extinção. Se cortar não vai nascer mais outra, e aí, como vai ficar?

CRI: **PRO**, ó **PRO**!

ALE: É bom que animal não corta árvore. Animal não corta árvores.

PRO: Pois é, e aí?

KET: ...um dia que eu estava vindo para cá... as plantinhas que estavam na parede estavam tudo grandes, aí no outro dia que eu estava vindo pra cá, os caras estavam cortando as árvores.

PRO: Árvore ou planta? Cortou toda, ou só um pedacinho?

KET: Mas as plantas estavam grandes, mas eles cortaram.

PRO: ...não pode cortar toda. Assim como quando a gente tem uma planta em casa. A gente molha, troca a terra e, às vezes, precisamos cortar um pedacinho quando ela está começando a morrer, aí ela nasce de novo, bem bonita. Entendeu?

KET: A gente tem que molhar ela pra ela sobreviver e ficar bonita.

JUA: Não pode colocar muita água.

PRO: Isso! Quem mais quer falar sobre a natureza?

CRI: Eu, eu, eu, eu...

EMI: Minha madrinha se esqueceu de colocar água pro passarinho e ele morreu.

PRO: ...foi? Será que foi por isso?

JUA: A mãe natureza vai trazer mais água para, para...

EMI: Foi sem querer...

PRO: ...ela esqueceu.

EMI: Foi sem querer.

PRO: É fácil? Esqueceu, **LUI**?

LUI: Esqueci.

BRU: Quer falar ou só quer conversar? Presta atenção, você e a **LUA** estão conversando muito e não estão prestando atenção no que estamos falando. Estamos falando sobre o quê? Natureza.

LUA: Natureza.

PRO: O que vocês têm a falar sobre a natureza? O que é a natureza pra você?

LUA: Os animais.

PRO: O que mais faz parte da natureza?

BRU: Passarinho.

LUA: Árvores.

JUA: Os humanos.

MAI: Árvores, os humanos...

PRO: ...cuidando da natureza, das plantas e animais; não deixando queimar as matas; não deixando cortar as árvores e cuidando dos bichinhos, não é? Não pode matar os animais.

CRI: **PRO**! ó **PRO**!

PRO: ...tá falando, assim não dá, eu não entendo nada. Senta direito, **JUA**, **MAI**!. Eu sei que a gente tem um monte de coisa pra falar, mas e se a gente não deixar a colega falar...

KET: Ontem, minha vó SIS que mora lá em Paripe tem uma tartaruga que fica andando só no jardim.

PRO: Ela gosta de comer alface, né?

MAI: Ela come tudo...

CRI: ...éee.. até... tomate?

MAI: Ela come tudo.

PRO: É? Você tem alguma coisa pra falar da natureza? O que você tem? Tá triste? Por que tá assim calada? Não quer falar? Então, agora, quem vai falar sou eu, posso?

LUA: Pode, professora Helena!!!

CRI: Pooode.

PRO: Helena? Rsr, Professora Helena, não é... Meu nome todo? Depois eu falo, é engraçado, rsrs, daqui a pouco eu falo, rsrs

4.1.4 A BRINCADEIRA ENTRA NA RODA?

PRO: Lembra o que a gente fez ontem – mostrandoa atividade no varal. Figuras geométricas pintadas.

LUA: Eu vou botar a bola no lugar.

PRO: Bote lá eu agradeço. Devagar, **LUA!** Bem, por favor? Vamos lá! Olhem para mim? Quem sabe o dia que é hoje da semana?

BEN: Seexta.

PRO: Sexta. O quê? Sexta-feira. Ontem foi o que passou. Hoje é agora, sexta-feira. Amanhã, o que vai acontecer amanhã é sábado.

BEN: Ah, é bom que não tem aula.

PRO: Ah! É bom que não tem aula, é?

BEN: É que não tem banca.

MAR. Tenho banca.

PRO: Tem banca é? Ah! Vou conversar com esses pais. Agora é **BEN**. Venha cá, **BEN**. Olhe aqui. Mês de março. E a data? Que dia é hoje? Oh! Seg, foi 6, ter 7, quarta 8, quinta 9, sexta.

CRI: 4

A **PRO** diz: 10. Coloque aqui o 10. Conte aqui.

As crianças contam até 10 e **BEM** coloca a placa numeral 10.

PRO: Então hoje é 10 de março de 2017. Como e que tá o tempo lá fora? Tá fazendo sol, tá chovendo ou tá nublado? **DAV**, por favor, o sol tá escondido, ta? Quando o sol tá escondido tá o quê? Nuuu...

CRI: ... nublado.

PRO: Vou colocar os crachás na rodinha e vocês vão pegar os nomes de vocês. **BEM**, licença. Esse é seu nome? Por favor, melhor você parar. Procure seu nome, **DAV**? Com que letra começa o **DAV**? Encontrou o crachá? Muito bem!

BEM solta uma gargalhada...

PRO: Você está rindo bastante agora, né? Quando eu disser que você não vai pro recreio, você vai rir agora, vai?

BEN: "Não"- diz balançando a cabeça.

PRO: Agora é hora de brincar? É o que a gente conversou quando a gente tá na rodinha? Quando a gente tiver na rodinha é hora da gente brincar ou cantar, a gente vai fazer isso. Na hora que a gente tiver na rodinha fazendo atividade com crachá não é para brincar.

A professora espalha as letras do alfabeto e pede para as crianças formarem seus respectivos nomes, Aplauda quando a criança consegue montar seu nome. Logo, pergunta a uma criança:

PRO: Qual é a primeira letra do seu nome? Como é o nome dessa letra? Eu quero a primeira letra do seu nome **LUI**. Qual é a primeira letra do seu nome? Vai fazer o seu, **BEN**. Sente aqui. Me dê! Que letra essa? L....L Psiiii! – sinaliza com um gesto. Tá lembrando, tá lembrando? A **PRO** tá chateada com vocês. Vocês estão muito dispersos. Pensando muito na brincadeira, ao invés de pensar na atividade. Ou a gente faz atividade, e se for brincar, a gente faz a brincadeira. A brincadeira tem um objetivo de aprender alguma coisa, né? Não é só brincar por brincar. Vocês precisam prestar atenção. Estão lembrando dos combinados que vocês fizeram aí? Estão obedecendo? Acho que não! Nem todo mundo! Não é, **DAV**? Não é, **BEM**? Não é, **LUA**? Está muito agitado você hoje. Vou conversar com a sua vó hoje. Vamos prestar atenção! Para um pouquinho. Respira fundo. O que a **PRO** pedir tem que fazer. Senão fica complicado. Tá vendo? – mostrando o livro Parlendas para Brincar. Lembra? Já não lembra mais? Vamos ver quem vai conseguir repetir? Vou botar no quadro. A gente vai ler junto, tá certo?

PARLENDAS

BOTE A BOTA NO BOTE

E TIRE O POTE DO BOTE Quem lembra? Que são parlendas? São versos, né? Às vezes, têm quatro linhas. Essas aqui tem quantas? Um, dois, três. Trêees? Duaas. Vamos ler essa parlenda? Quem sabe o que é uma BOTA? É um calçado que vem até aqui. E serve pra quê?

CRI: Para atravessar...

PRO: Quando tá chovendo a gente usa, não usa?

LUI: Não fica na lama.

PRO: Isso, não fica na lama. E o que é um BOTE? Quem sabe? Bote é um tipo de transporte que anda no mar. Bote salva-vidas. Aquele inflável. Entra dentro e consegue andar no mar. Quem já viu um BOTE?

CRI: Eu Jáaaa

PRO: E o que é um POTE?

CRI: Onde tem uma água.

PRO: Pode ser um pote de açúcar, de sal, um pote de guardar lápis, de feijão. Quantas palavras começam com a letra P?

CRI: Duas.

PRO: Não, só uma que começa com a letra P que é POTE. Quantas letras têm a palavra BOTE?

CRI: Quatro.

PRO: Quantas letras têm a palavra POTE?

CRI: Cinco.

PRO: Han!

CRI: Quatro.

PRO: Quatro, **LUI**, né? Han! De novo? Quem falou cinco? **BEM**, né? Tem alguém aqui que tem o nome que começa com a letra B? **BEN:** Vai dizer uma palavra que começa com B.

BEN: B de bola.

PRO: Como é que se escreve bola?

CRI: B.

PRO: O que mais? B com que BO pra ficar LA com quê?

LUI: Baleia.

PRO: Muito bem, Baleia! Baleia começa com B também?

Ela faz a leitura da parlenda e depois lê com as crianças. Logo, passa para outra atividade. Chama cada criança e entrega uma atividade e convida para ligar os pontos das figuras geométricas. No cabeçalho, pede que as crianças escrevam seus respectivos nomes.

PRO: É assim que escreve seu nome? Junte o crachá? Ó seu nome aqui. Caprichado. Segure o lápis como te ensinei. Isso! Bora **LUI**. – Faz a chamada oralmente. **BEN, DAV, LUA, DAV, MAR** e **LUI**.

PRO: Bora, **DAV**, conseguiu? Que letra essa?

LUA: É o G.

PRO: É assim deitado? É, seu, esse aqui.

DAV: “Não” diz balançando a cabeça.

PRO: **MAR** segure seu crachá, por favor. **LUI**, deixa eu ver. Tá certo. Psiii. Fazendo barulho

PRO: E ai, quem fez o nome, **DAV**?

PRO: Não tá bem feito não, **LUA**! Vai fazer de novo. Apaga, **LUA**, você faz aqui agora. **LUA**, bora.

DAV, vou apagar aqui. Conseguiu? Apague, **DAV** seu nome aqui, bora.

A professora apresenta cada forma geométrica, pergunta a cor, tamanho e espessura.

PRO: Vocês vão cobrir (pontilhados) de todos os quadros, por favor. Devagar, **MARI**, tá saindo do pontinho. Tem que tomar cuidado para não sair. **DAV**, devagarzinho para não sair do pontinho. Devagar, **MAR** está saindo do pontinho. Devagar, paciência, não tem que ter pressa. Se tiver pressa não dá certo. Outro agora, do lado. Devagar, devagar. Bora, outro agora **BEM**, devagar, apague, agora, tá melhor. Força nessa mão, **DAV**. Devagar, **DAV** olhe pro seu.

CRI: Pronto, **PRO** já acabei! Pronto **PRO**, já acabei!

PRO: Agora vai botar os lápis em cima da mesa. Bora, **DAV** segure esse lápis com mais firmeza. Vamos ver outra figura geométrica. Bora, **DAV** pare de conversar. Bora, **DAV** termina aí. Terminou? Hum! Tenta ser melhor agora, tá? Olhem aqui pra mim. Que figura é essa?

CRI: Quadrado.

PRO: Quadrado?

CRI: Círculo.

PRO: Que cor? Verrrr

CRI: Vermelho.

PRO: Muito bem. Esse círculo, ele é grosso ou ele é fino?

CRI: Grosso, fino...

PRO: Ele é fino. Então a gente vai cobrir o quê?

CRI: O círculo.

PRO: Devagarinho. Vai, **DAV** segure o lápis firme em cima do pontinho sem borrar. Tem que ser bem devagar, não pode borrar, tomando bastante cuidado para não sair do pontinho. Devagar, saiu sim, mais devagar, cuidado, não precisa apagar não. Vamos, senão vai dar tempo a gente pintar. Tem que fazer devagar, não adianta ter pressa para acabar.

MAI: Ainda vai ter que pintar.

PRO: Ainda vai ter que pintar.

MAI: Vem, PRO.

PRO: Pra onde? Muito bem! Agora ficou bem melhor! Oh!

LUI: Acabei, acabei.

PRO: Tá ótimo! Bora, bora.

LUI: Já terminei, viu

PRO: Agora tem que esperar um pouquinho.

LUI: **PRO**, acabei de pintar. Vou deixar aqui.

PRO: Bora lá! Olhem pra mim, aqui, agora, estou aqui. Quem é esse aqui agora?

CRI: Quadrado, quadrado.

PRO: Reee...

CRI: Retângulo.

PRO: Todos os lados são iguais?

CRI: É.

PRO: É? Não responde sem prestar atenção! Eu tenho dois lados iguais, e dois lados iguais do outro. Esse lado é igual ao lado de baixo. E as laterais são iguais não são?

CRI: São.

PRO: Que cor esse retângulo?

CRI: Amarelo.

PRO: Muito bem. Vamos cobrir o retângulo?

CRI: Vamossss. É esse retângulo?

PRO: Sim. Devagar que eu não estou com pressa. Não precisa fazer tão forte, viu, **BEN**. Bora, **LUA** termina aí, **LUA**.

MAR: Já terminei, **PRO**.

PRO: Muito bem! Bora lá, **LUA** senão não vai acabar hoje. Quem é esse?

CRI: Retângulo, quadrado.

PRO: Quadrado, é.... Vamos contar quantos lados tem?

CRI: 1,2,3

PRO: Tri....

CRI: Triângulo.

PRO: Três lados. Triângulo. Bora lá! Terminar agora. Devagar, **BEM**. Bora, **LUA** você ainda tá aí? Triângulo agora, **DAV**.

DAV: Acabei.

PRO: Acabou? Guarde o lápis. **DAV**, olhe pra mim. Eu quero o quadrado cor...

CRI: Azul.

PRO: Qual foi a cor que eu coloquei aí na mesa?

CRI: Azulllll.

PRO: Um de cada vez. Molhe o pincel na água e enfia na tinta e começa a pintar o quadradinho. Bora, **DAV**. Só o quadrado. Devagarinho. Sem borrar tá? Não pode sair da linha. Olhe o contorno. Pronto. O próximo quadrado agora pode pintar. Bora, **BEN**. Sempre que molhar o pincel passa no jornal. Não é para lavar não, **MAR**. Lavar só quando trocar de cor. Não é para passar a mão. Não passa a mão, **BEN**. Passa o pincel no jornal. Pronto! Presta atenção, **LUI**! Esse não é o quadrado que você tá pintando. Agora preste atenção. Eu vou guardar a tinta azul, vamos agora pintar que figura?

CRI: Círculo.

PRO: Círculo. Que cor essa?

CRI: Vermelho.

PRO: Vermelho. Bora, passa no jornal e passa na tinta. Bora, passe aqui ó, **DAV**, no outro círculo de vermelho. Pronto, não é brincadeira, lavou, secou. **LUA**, vou tomar a tinta. Só um pouquinho, **DAV**. Bora passe direito, a linha que eu te falei do contorno. Não pode passar do contorno. Oh, passou até aqui em cima. Devagar, devagar. Pare, hein! Já falei que isso não é brincadeira. Pare de secar esse pincel. Quem já pintou os três círculos?

CRI: Euuuu

PRO: Vai lavar. Lavem o pincel e passem no jornal.

LUI: Tia, eu já terminei. Por que você pegou mais tinta? Não entendi!

PRO: Quem é esse? Reetângulo. Que cor?

CRI: Amarelo.

PRO: Lavem o pincel.

DAV: Eu lavei.

PRO: Devagar, hein, devagar, bem devagar. Bora, **DAV**, bora **BEM**. Psiii, tire isso da boca. Quem é essa figura?

CRI: Retângulo.

PRO: Retângulo? Triângulo. Psii. Tire isso da boca!

BEN: Círculo, tia

PRO: Licença aqui. – Diz, recolhendo a atividade.

BEN: Nãooo

PRO: Sente direito. Triângulo. Tem três lados. Não é isso?

MAI: É

PRO: O triângulo a gente vai pintar de...

CRI: Vermelho

PRO: Não.

MAR: Azul.

PRO: Verde. Bora lá! Bora lá....

4.2 EXPRESSÃO ORAL E ENTENDIMENTO ENTRE CRIANÇAS E ADULTO

O foco da discussão das situações expostas nesta seção, conforme anunciado, diz respeito às situações em que as vozes das crianças, com suas singularidades e verdades dinamizam-se em função da interação verbal, com prevalência do discurso lúdico e produzem eco no discurso adulto evoluindo e modificando o enunciado inicial, ressaltando-se, então, a elasticidade e maleabilidade da linguagem e suas correlações com situações, ora imaginárias, ora vivenciais. A predominância do discurso lúdico, aquele que acontece sem amarras, ocorreu, por certo, porque as crianças recorreram aos conhecimentos de temáticas e universos simbólicos de seu mundo extraescolar, em especial, o midiático (televisivo, cinematográfico e telemáticos).

A perspectiva bakhtiniana mostra-se fecunda para conceber que os textos – verbais tanto de adultos, quanto das crianças, estão sempre imersos numa rede de outros textos, mantendo com eles relações dialógicas, intertextuais, interdiscursivas. Inclusive, é o próprio Bakhtin (1997) quem argumenta que a experiência discursiva é

sempre um processo de apropriação mais ou menos criativo das palavras do outro. Foi isso que fizeram as crianças quando evocaram acontecimentos e personagens de filmes assistidos, fazendo com que os interdiscursos e a intertextualidade eclodissem durante a atividade, promovendo um intercâmbio natural entre linguagens de repertório narrativo diversificado. Isso mostra que esse repertório nutre as produções discursivas infantis, autorizando as crianças a fazer intervenções situadas, com conhecimento de causa, quer sejam ou não correspondentes aos enredos cinematográficos. O diálogo seguinte, exposto no inventário “Hulk vermelho” é uma amostra disso:

- **MAI:** Aqueles caras do mal que estavam atirando no Hulk. ... aí veio o... Capitão...Teve um dia [...] aí depois eu assisti Avengers. Aí depois, os caras estavam dando tiro no Hulk, aí depois o Hulk... ele ficou muito zangado. Ele tava... com aqueles caras do mal que estavam atirando no Hulk. ... aí veio o... Capitão... - **VIT:** Capitão América? - **MAI:** Não. - **JUA:** Homem de Ferro? - **MAI:** O Homem de Ferro... aí. O Homem de Ferro, ele tava lutando com o Hulk. Aí depois o Hulk... - **PRO:** Quem ganhou? - **MAI:** O Hulk amassou o Homem de Ferro na parede e deu tapa no rosto dele.

As vozes desses discursos de natureza lúdica são constituídas de apropriação criativa de palavras cinematográficas, incorporadas, transformadas e propaladas com vivacidade. Do mesmo modo, o trecho seguinte é indicativo de uma apropriação criativa:

- **JUA:** Como é mesmo? - **MAI:** O Hulk, o cara que queria pegar todos os poderes do Hulk para o policial... o policial virava o Hulk vermelho. - **JUA:** Han han... e tem outro Hulk que é ajudante de um cara que... que controla a areia. - **MAI:** eu vi... se transformando. Tem cara de homem aranha. - Homem areia. É... parte humana que controla areia... - **PRO:** Que o quê? - **JUA:** que controla areia. - **MAI:** eu vi... se transformando. Tem cara de homem aranha.

Observa-se que o adulto, a professora, interage com esse jogo de linguagem da criança:

- **JUA:** O Hulk vermelho... - **PRO:** verde? O Hulk verde? - **JUA:** O Hulk vermelho... - **PRO:** Não conheço esse, não. - **JUA:** Para ser,

como é mesmo? - **ALE:** Um gre? - **JUA:** Não, o Hulk vermelho... só pode ser derrotado pelo Hulk verde. - **PRO:** Ah, é?

Situação similar pode ser observada no inventário “O Curupira, o bebê e a sereia”, como se pode depreender do texto seguinte:

- **MAI:** Eu assisti o filme de Curupira e os caçadores. Os caçadores eram crianças. Eles viram um leão, aí... o homem queria atirar no leão pra matar o leão... aí... - **PRO:** ...aí o Curupira não deixou. - **MAI:** Aí o Curupira fez uma zoada... que os caçadores ataca... atacar a onça. - **PRO:** Curupira é uma lenda. Eu já falei sobre isso também, né? - **LUI:** **PRO,** você viu na televisão que o bebê nasceu com uma perna de sereia. - **PRO:** Com o quê? - **LUI:** Com uma perna de sereia. - **PRO:** Não. Passou onde? - **LUI:** Na televisão! - **PRO:** Tipo uma cauda? - **LUI:** É tipo uma cauda... - **CRI:** ...**PRO,** ó **PRO!** - **PRO:** Como foi? Sabe em que lugar foi? - **LUI:** Foi... Na água. - **EMI, KET e MAI:** **PRO,** ó, **PRO...** - **PRO:** Foi no Brasil ou fora do Brasil? - **LUI:** Fora. - **KET:** ...Ó gente, se o bebê nasceu da barriga... com cauda de sereia, então nasceu da barriga da sereia. - **PRO:** Pois é... pode ser! - **EMI:** ... na barriga da mãe da sereia - falam ao mesmo tempoo bebê nasceu dentro dele e morreu.

A produção de sentidos operou a partir de recordações das crianças, advindas, também, de uma rede de outros textos, extraído com eles relações dialógicas, intertextuais e interdiscursivas, trazidas para um evento de fala em classe escolar, em que as vozes das crianças, com suas singularidades e verdades ecoaram no discurso adulto, isto é, fizeram com que a fala da criança gerasse, como ensina Tonucci (2005, p. 20), “atitude de curiosidade, de interesse, de disponibilidade”.

Já no inventário “Animal não corta árvore” encontra-se um trecho exemplar sobre a capacidade da criança de emitir opiniões sobre todas as questões que lhe dizem respeito, inclusive em aspectos atuais como são as questões socioambientais.

- **ALE:** Os caçadores vivem cortando as árvores. - **JUA:** Não pode matar as árvores. - **PRO:** Os lenhadores cortam as árvores. Os caçadores caçam os animais. - **MAI:** Eles não podem fazer isso com a natureza, não! - **PRO:** Porque tem muitas árvores que estão em extinção. Se cortar não vai nascer mais outra, e aí, como vai ficar? - **CRI:PRO,**ó,**PRO!**

- **ALE:** É bom que animal não corta árvore. Animal não corta árvores.
 - **PRO:** Pois é, e aí? - **KET:** ...Um dia que eu estava vindo para cá... as plantinhas que estavam na parede estavam tudo grandes, aí no outro dia que eu estava vindo pra cá, os caras estavam cortando as árvores. - **PRO:** Árvore ou planta? cortou toda, ou só um pedacinho?
 - **KET:** Mas as plantas estavam grandes, mas eles cortaram. - **PRO:** ...não pode cortar toda. Assim como quando a gente tem uma planta em casa. A gente molha, troca a terra e, às vezes, precisamos cortar um pedacinho quando ela está começando a morrer, aí ela nasce de novo, bem bonita. entendeu? - **KET:** A gente tem que molhar ela pra ela sobreviver e ficar bonita. - **JUA:** Não pode colocar muita água.

Quem muito bem qualifica a capacidade das crianças emitirem opinião sobre todos os assuntos que lhe dizem respeito é Tonucci (2008), quando chama atenção para os interesses, sugestões, inquietações, pontos de vista, “verdades” de toda ordem, expressas por elas, mostrando que quando há espaços apropriados e acolhedores, elas revelam que têm plena capacidade de agir em palavras, para tornar os tempos e espaços mais adequados à vida de todos. Esse autor apresenta várias situações que abonam suas convicções, a exemplo da seguinte, expressa por uma criança: - “A bicicleta é mais democrática do que o automóvel porque todos a podem utilizar, mesmo sem carteira, e também as crianças, custa menos e não produz poluição”; uma outra criança acrescentou: “Se muitos usam a bicicleta, não há necessidade de ciclovias” Tonucci (2008, p. 100). A situação observada numa classe de Educação Infantil, agora apresentada, é também confirmadora das teses de Tonucci, especialmente quando uma criança responsabiliza os humanos pela depredação da natureza: “É bom que animal não corta árvore. Animal não corta árvores”. Há também posicionamentos nas expressões de duas crianças: “**KET:** A gente tem que molhar ela pra ela sobreviver e ficar bonita. **JUA:** Não pode colocar muita água”.

Todas essas cenas, e tantas outras que aparecem no inventário, atestam que o discurso da criança que se dá num contexto escolar tem possibilidades de marcar a alteridade e de contribuir para a constituição de sujeitos produtores de sentidos, se a interlocução das crianças entre si e entre elas e os adultos se realizar de modo democrático, sem a predominância do discurso autoritário sobre o polêmico e o lúdico.

4.3 EXPRESSÃO ORAL E RELAÇÕES DE DESCONTINUIDADE NO DISCURSO ENTRE CRIANÇAS E ADULTOS

Conforme se pode depreender das transcrições como um todo, há momentos de disponibilidade no acolhimento das falas das crianças, mas observa-se a ausência de consideração como parte estruturante do cotidiano pedagógico escolar. Como se observa quando a professora enuncia:

- **PRO:** Eu vou terminar aqui... **VIT**, eu vou terminar com **JUA**, **MAI** e **LUI** pra continuar o que eu tenho pra falar, senão não vai dar tempo de lavar a mão, merendar e fazer a atividade de hoje. Tá certo?

- **PRO:** E aí? Legal! Posso chamar, **LUI**?
- **JUA:** ...é, é, vou assistir o homem aranha em desenho.
- **PRO:** Legal! **LUI**, pra finalizar e a gente começar a aula de hoje.

Sobre isso, Barbosa (2006) orienta para a importância de valorizar a participação e a voz da criança na organização do espaço-tempo escolar, o que significa considerar o cotidiano construído não tão somente por diretrizes institucionais, com foco para o cumprimento de orientações pedagógicas. Nesse sentido, o diálogo entre criança e adulto deve ultrapassar o acolhimento do adulto e criar possibilidades de ressonâncias do dizer e da atitude infantil.

Portanto, estivemos sensíveis às relações de descontinuidade no discurso entre crianças e adultos, quando testemunhamos situações que se distanciam do ressoar para as práticas de Educação Infantil. Nesse contexto, a criança **JUA** ao enunciar: “É, é, vou assistir o homem aranha em desenho”, e a professora ao declarar: “**LUI**, pra continuar, o que eu tenho pra falar, senão não vai dar tempo de lavar a mão, merendar e fazer a atividade de hoje. Tá certo”? Observamos, assim, a partir do entendimento de ressonância dialógica (ALMEIDA, 2014), uma quebra na possibilidade de o adulto produzir conhecimento por meio da cultura infantil que se interpõe em momentos imprevisíveis do cotidiano escolar. Fica claro a preocupação por parte do adulto em cumprir a rotina do ponto de vista didático-institucional, mas a não preocupação em considerar a contribuição das crianças como integrante desse cotidiano.

O diálogo extraído do inventário “A brincadeira entra na roda?”, revela a natureza do trabalho pedagógico quando a professora anuncia a atividade do dia:

- **PRO:** Vou colocar os crachás na rodinha e vocês vão pegar os nomes de vocês. - **PRO: BEM,** licença. Esse é seu nome? Por favor, melhor você parar. - **PRO:** Procure seu nome, **DAV.** Com que letra começa o **DAV?** Encontrou o crachá? Muito bem!. - **BEN** solta uma gargalhada... - **PRO:** Você está rindo bastante agora, né? Quando eu disser que você não vai pro recreio, você vai rir agora, vai? - **BEM:** balança a cabeça, “não”.

Nesse diálogo observa-se que a professora ora apresenta uma atitude recíproca “encontrou o crachá?” Aplauda quando a criança consegue montar seu nome: muito bem!” também apresenta uma ausência de diálogo sobre uma expressão da mesma criança – uma gargalhada, interpretando essa expressão como indisciplina, que pode ser punida. “você está rindo bastante agora, né? Quando eu disser que você não vai pro recreio, você vai rir agora, vai?”

Formosinho e Araújo (2008) defendem que, “é a voz da criança que permeia a pedagogia de participação”; enfatizam que, para haver uma pedagogia de participação é necessário reconhecer a criança como produtora de cultura, que lê e interpreta o mundo, devendo ser escutada e legitimada numa condição que lhe é própria. A pedagogia de participação é o que propicia tanto à criança quanto ao professor estabelecer uma interlocução, que recai sobre os saberes das crianças, e não apenas uma fala centrada no adulto. É oportuno salientar, a partir dos episódios mencionados, a necessidade de uma pedagogia para a educação infantil pautada na reciprocidade e na cooperação dos processos subjetivos e desafiadores da arte de educar.

Outro evento retirado do inventário traduz mais uma reflexão acerca dos processos dialógicos para o aprendizado e para a compreensão no âmbito das práticas educativas.

- **PRO:** Agora é hora de brincar? É o que a gente conversou quando a gente tá na rodinha? Quando a gente estiver na rodinha é hora dá gente brincar ou cantar, a gente vai fazer isso. Na hora que a gente estiver na rodinha fazendo atividade com crachá não é para brincar.
- **PRO:** Sinaliza com um gesto psiiii! Tá lembrando, tá lembrando? -
A **PRO** tá chateada com vocês. Vocês estão muito dispersos.

Pensando muito na brincadeira, ao invés de pensar na atividade. Ou a gente faz atividade, e se for brincar, a gente faz a brincadeira. A brincadeira tem um objetivo de aprender alguma coisa, né? Não é só brincar por brincar. Estão obedecendo? Acho que não! Nem todo mundo! Não é, **DAV?** Não é, **BEN?** Não é, **LUA?** Está muito agitado você hoje. O que a **PRO** pedir tem que fazer. Senão fica complicado. - **PRO:** Tá vendo? – livro – (Parlendas para Brincar).

Conforme relatado, parece haver um combinado acerca da diferença entre cantar, brincar e fazer atividades. Isso indica uma compreensão de brincar e cantar como não integrantes das atividades da Educação Infantil, conforme se pode depreender do excerto: “Quando a gente tiver na rodinha é hora da gente brincar ou cantar, a gente vai fazer isso. Na hora que a gente tiver na rodinha fazendo atividade com crachá não é para brincar”. Contudo, isso não fica tão evidente quando há afirmação: “a brincadeira tem um objetivo de aprender alguma coisa... Não é só brincar por brincar”. Nessa última afirmativa, há uma compreensão mais ampliada do sentido do brincar para “aprender alguma coisa”, o que faculta pensar a brincadeira, como um suporte pedagógico no sentido de dar respostas contundentes do que lhe fora proposto. Falta aí, a compreensão do brincar motivado por processos íntimos, expressos em desejos, ansiedades, necessidades próprias aos processos de desenvolvimento das capacidades sociais, emocionais e sentimentais.

Há de perceber que o ponto de partida da atividade foi justamente trabalhar parlenda, cujo título do livro “Parlendas para Brincar”, já suscitava um convite para a brincadeira. Vale lembrar que os movimentos brincantes são inerentes às crianças, logo, as ações pedagógicas, para serem coerentes com o ser das crianças, devem permitir brincadeiras espontâneas, acrescidas de tantas outras planejadas a partir de situações de interação, que, por sua vez, possam identificar situações que estimulem preferências e singularidades nas atividades cotidianas. Conforme alerta Tonucci (2008, p. 22), “[...] o problema é que o adulto deve saber descobrir aquilo que está escondido nas entrelinhas das frases simples das crianças, retirar delas todas as possíveis consequências e os possíveis benefícios”.

Contudo, no seu sentido mais amplo, a roda de conversa no contexto da Educação Infantil, é um dispositivo pedagógico importante para proporcionar à criança, espaço-tempo dialógico. De certo modo, as práticas educativas, que muitas

vezes se realizam para a criança, devem aparecer como constitutivo e produtor no processo de sujeito de cultura, de linguagem, de ludicidade, de história...

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a Roda de Conversa é considerado como “momento privilegiado de diálogo e troca de ideias”, e que proporciona a “pergunta, para ampliação de descobertas, trocas de aprendizagens” (BRASIL/RCNEI, 1998, p. 62).

Outra cena revelada nesse contexto, foi a observação da professora acerca da “dispersão das crianças”. Não é possível entrar no mérito dessa questão aqui/agora que exige todo um aparato teórico para a discussão, mas vale ressaltar, tão somente, que o trabalho pedagógico precisa ser, de fato, pensado de forma que venha elucidar criatividade, ideias e motivações para produção de sentidos, portanto não comporta atitudes coercitivas. Conforme explicitado, em um dado momento, apenas a fala da professora ressoava. Na verdade, havia uma preocupação em chamar atenção sobre a inquietação das crianças, e, ao mesmo tempo, trabalhar a “atividade”, e não o “brincar”.

Na teoria bakhtiniana, a palavra se posiciona sempre na relação eu e outro, o que fundamenta o sujeito de alteridade a partir de relações dialógicas, das quais constituem idas e vindas de tensões e de valores culturais. Da mesma forma, reforça Oliveira (2003, p.15), “um encontro com a alteridade da infância requer o resgate com a experiência humana”.

Outra observação advém da fala da professora quando autorizou as crianças ligar pontinhos, como também, realizar a pintura de uma mesma atividade.

- **PRO**: Devagar, **MARI** tá saindo do pontinho. Tem que tomar cuidado para não sair. **DAV**, devagarzinho para não sair do pontinho. Devagar, **MAR** está saindo do pontinho. Devagar, paciência, não tem que ter pressa. Se tiver pressa não dar certo. Outro agora, do lado. Devagar, devagar. Bora, outro agora **BEM**, devagar, apague, agora, tá melhor. Força nessa mão **DAV**. Devagar, **DAV** olhe, **PRO** seu... - **PRO**: Devagarinho. Vai, **DAV** segure o lápis firme em cima do pontinho sem borrar. Tem que ser bem devagar, não pode borrar tomando bastante cuidado para não sair do pontinho. Devagar, saiu sim, mais devagar, cuidado, não precisa apagar não. Vamos se não vai dar tempo a gente pintar. Tem que fazer devagar, não adianta ter pressa para acabar - **PRO**: Vermelho. Bora, passa no jornal e passa na tinta. Bora, passe aqui ó!. **DAV**, no outro círculo de vermelho. Pronto, não é brincadeira, lavou secou. **LUA**, vou tomar a tinta. Só um pouquinho **DAV**. Bora passe direito, a linha que eu te falei do contorno. Não pode passar do contorno. Ó, passou até aqui em cima.

Devagar, devagar. Pare, hein! Já falei que isso não é brincadeira!
Pare de secar esse pincel!

Baseado na intervenção do trabalho pedagógico, nesse contexto, a professora teve a intenção de ajudar as crianças a realizarem a atividade proposta, no entanto, não considerou outro meio de produção. Ora apressava a criança, ora solicitava que fizessem devagar, contudo sem fugir da regra pré-determinada: “não sair do pontinho”.

Entendemos ser importante salientar, a partir do que defende Orlandi (2009): “o que caracteriza o discurso pedagógico é o fato de estar vinculado à escola, à instituição” (p. 84). Nesse sentido, houve a prevalência do discurso autoritário, sem possibilidade de interlocução, de produção baseada na imaginação na criação por parte das crianças. Orlandi é enfática ao dizer que no discurso autoritário “não há realmente interlocutores” (p.15-16). A decorrência metodológica é marcada pela linguagem com a objetividade no que se refere aos “dizeres” em que a escola alega ser legítimo no lugar de quem fala (o professor).

Nessa narrativa, a descontinuidade apresenta-se a partir da predominância da voz do adulto sobre a voz das crianças. O que consiste dizer que as crianças realizaram atividades determinadas, que exigiam pontilhar, pintar, sem sair do limite estabelecido, portanto seguir ordens, não lhes sobrando espaço para a autonomia de uma produção própria, prevalecendo o cumprimento das regras ditadas pelo adulto.

Enfim, pensar uma pedagogia da infância pautada em interações socioculturais, pelas brincadeiras e pelas diversas formas de linguagem, entre outras, é exercitar, a partir de diferentes desejos, curiosidades e tantas outras possibilidades... A essas se somam relação criança e adulto que se constitui espaço privilegiado para as crianças se expressarem, e da condição de descoberta sobre o mundo e de significados, fundamental para o desenvolvimento dos processos dialógicos entre eu e outro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: INTERLOCUÇÃO COM O MOVIMENTO PROATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

[...] Toda criança é portadora de pontos de vista sobre tudo o que, direta ou indiretamente lhe diz respeito. Logo, se o adulto quiser sua opinião em qualquer circunstância, deve deixá-la falar, considerando o que ela tem a dizer [...].

Mary Arapiraca (2012, p.89)

Para apresentar minhas considerações finais, isto é, o ponto de chegada, recorro ao ponto de partida para lembrar que a pesquisa, que deu origem à presente dissertação de mestrado, tomou por objeto de estudo a interlocução entre crianças e adultos e foi desenvolvida adotando por referência metodológica a Etnopesquisa Crítica, com o entendimento que esse objeto exige um movimento qualitativo de busca, apreensão, compreensão e interpretação de ocorrências linguageiras em uma específica realidade. Essa realidade circunscreveu-se a um grupo de crianças de cinco anos de idade, inscritas numa classe de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Salvador, constituindo, junto a sua professora, os sujeitos da pesquisa e sua basilar fonte de informação. As manifestações orais desses sujeitos deram o verdadeiro sentido ao estudo, que ratifica as palavras de Mary Arapiraca em epígrafe, as quais nos fazem refletir e nos sensibilizam de forma plural “[...] Toda criança é portadora de pontos de vista sobre tudo o que, direta ou indiretamente, lhe diz respeito [...]”.

De posse desse objeto, o estudo foi desenvolvido com o objetivo de contribuir para a ampliação de entendimentos acerca da interlocução entre criança e criança e entre o adulto e criança, durante sua convivência na prática da Educação Infantil. Para tanto, fez-se necessário a compreensão de um lastro teórico a partir de formulações bakhtinianas e de estudos sobre essas formulações, em especial, entendimentos acerca do funcionamento da linguagem, envolvendo tipos de discurso, dialogia, enunciação, interlocução, alteridade, responsividade e ressonância.

Essas escolhas teórico-metodológicas que embasaram o estudo mostraram-se adequadas para a realização dos seus objetivos. A opção pela observação periférica de orientação da Etnopesquisa Crítica, pela própria natureza do objeto e dos sujeitos da pesquisa, favoreceu a apreensão dos pontos de vista expressos no discurso, o que propiciou a constituição de um *corpus* significativo das realidades vividas .

Com atenção às questões como acontece a interlocução entre criança e adulto no grupo tomado para estudo, que aspectos marcam a relação de alteridade entre os sujeitos desse grupo, o que dizem, quando dizem, por que dizem e como dizem as crianças e o adulto desse grupo, formuladas para orientar o movimento investigativo e atenta às referências teóricas, inventariamos as falas colhidas nos momentos de expressão oral e as agrupamos em duas categorias para as respectivas análises: **Expressão oral e entendimento entre crianças e adultos** envolvendo as situações em que as crianças com suas singularidades e verdades dialogam entre si, prevalecendo o discurso lúdico, que lhe é próprio, ao tempo em que se dá também a participação do adulto; **Expressão oral e descontinuidade no discurso entre crianças e adultos** envolvendo as situações de tensão afetadas pelos artefatos culturais em níveis diversos e pelos papéis que os atores – crianças e adultos - exercem na esfera escolar.

Das análises empreendidas, pode-se destacar, em relação à primeira categoria, a elasticidade e maleabilidade da linguagem e suas correlações com situações, ora imaginárias ora vivenciais, quando as crianças recorreram a conhecimentos prévios acerca de temáticas e universos simbólicos de seu mundo extraescolar, em especial, o midiático (televisivo, cinematográfico e telemáticos). Foi especialmente importante verificar o entrosamento verbal entre as crianças e o adulto da sala, a professora, nas situações expressas no capítulo anterior, seção 4.1 o qual propiciava a evolução do tema de tal modo, que, por vezes, se dava a total modificação do enunciado inicial, devido ao caráter criativo e lúdico das falas das crianças, não interrompidas pelo adulto, que, ao contrário, entrava no jogo de linguagem daquelas. Desse modo, a produção de sentidos se constituiu a partir da memória das crianças, advindas de uma rede de vários textos em relações dialógicas, intertextuais e interdiscursivas, trazidas para um evento de fala em classe escolar, e foi tão eloquente que convocou o interesse e curiosidade da professora.

Vale frisar a propriedade da perspectiva bakhtiniana, quando concebe que os textos verbais, tanto de adultos, quanto das crianças, estão sempre imersos numa rede de outros textos, mantendo com eles relações dialógicas, intertextuais, interdiscursivas. Aliás, como já foi dito, Bakhtin (1997) argumenta que a experiência discursiva é sempre um processo de apropriação mais ou menos criativo das palavras do outro. E não foi exatamente isso o que fizeram nossas caras crianças quando evocaram acontecimentos e personagens de filmes assistidos? Não foram elas capazes de fazer com que os interdiscursos e a intertextualidade eclodissem durante a atividade, promovendo um intercâmbio natural entre linguagens de repertório narrativo diversificado? Isso evidencia, com muita ênfase, que esse repertório nutre as produções discursivas infantis, autorizando as crianças a fazerem intervenções singulares e situadas, com conhecimento de causa, quer sejam ou não correspondentes aos enredos cinematográficos.

Enfim, todas as cenas arroladas nessa categoria foram indicativas de que o discurso lúdico-criativo da criança, no espaço pedagógico, quando realizado de modo democrático, sem a predominância do discurso autoritário do adulto e considerado responsabilmente, tem possibilidades de marcar a alteridade e de contribuir para a constituição de sujeitos produtores de sentidos.

Em relação à segunda categoria, conforme se pôde depreender das falas das crianças e da professora na seção 4.2, constata-se uma certa descontinuidade entre as falas dos sujeitos da pesquisa, crianças e adulto, resultante de situações de tensão afetadas tanto pelos artefatos culturais, em níveis diversos, como pelos papéis que os atores – crianças e adultos assumem no cotidiano das diversas ações educativas. Isso fica, de certo modo evidenciado, em distinções qualitativas que a professora faz entre as ações que pertencem ao quadro de “atividades” e aquelas que não fazem parte desse quadro, conforme se pode depreender do excerto: “Quando a gente tiver na rodinha é hora da gente brincar ou cantar, a gente vai fazer isso. Na hora que a gente tiver na rodinha fazendo atividade com crachá não é para brincar”. Felizmente, há uma ambiguidade nessa certeza, quando esse mesmo adulto faz a afirmação: “a brincadeira tem um objetivo de aprender alguma coisa...? Não é só brincar por brincar”. Nessa afirmativa, há uma compreensão mais ampliada do sentido do brincar para “aprender alguma coisa”, o que inclui a brincadeira, como um suporte pedagógico formativo. Falta aí, a compreensão do brincar motivado por processos íntimos, expressos em desejos, ansiedades, necessidades próprias aos

processos de desenvolvimento das capacidades sociais, emocionais e sentimentais, conteúdo que não foi objeto do presente estudo.

Os estudiosos da Educação Infantil tomados para embasar o presente estudo ressaltam a importância de valorizar a participação e a voz da criança, na organização do espaço-tempo, com intuito de considerar o cotidiano, não apenas por meio de diretrizes institucionais, mas, sobretudo, como foco para a formação de subjetividades. Assim sendo, o diálogo entre criança e adulto é a forma mais possível de reconhecer a criança como produtora de cultura, que deve ser escutada e legitimada como condição de acolhimento de seus anseios, de suas emoções, essencialmente importante na condução de situações imaginárias. Nesse sentido, o diálogo entre crianças e adultos faz-se essencial à produção sentidos. Orlandi, grande estudiosa do funcionamento da linguagem, a partir das formulações de Bakhtin acerca dos gêneros do discurso, quando apresenta reflexões sobre os tipos de discurso, o lúdico, o polêmico e o autoritário, chama atenção para a reciprocidade entre o discurso pedagógico e o discurso autoritário. As formulações dessa estudiosa constituem, em nossa compreensão, um grande alerta, para que não se permita a prevalência do discurso autoritário na Educação Infantil, pelo que ele, ao cercear a interlocução, compromete tanto a formação da subjetividade da criança, quanto o seu universo de produção imaginativa e criativa. Isso pode ocorrer quando a voz do adulto sobre a voz das crianças ressoa como convite à realização de atividades mecânicas, como: pontilhar, pintar estabelecendo limite, além de outras situações que se encaminham na direção de seguir ordens, de obedecer cegamente, que andam em sentido contrário ao do desenvolvimento da autonomia, da própria produção criativa e imaginativa, prevalecendo, assim, o cumprimento de regras ditadas pelo adulto.

Portanto, pensar uma pedagogia da infância pautada em interações socioculturais, pelas diversas formas de linguagem, dentre outras, torna-se um desafio convidativo e motivador. A educação da infância, se tomar como premissa o movimento interlocutivo entre crianças e adultos, a partir de diferentes desejos, que são específicos do universo do ser infantil e do ser adulto, constitui espaço privilegiado para descobertas e interrelações desse universo. Assim, posicionamentos de crianças abrem espaços para a mobilização de situações reais, na medida em que a interlocução permite criar uma atmosfera de respeito das

especificidades, das capacidades de se colocarem sob uma ótica que lhe é própria, de forma responsiva.

À guisa de conclusão, ao retomar, mais uma vez, as indagações que orientaram o movimento investigativo do estudo que gerou esta dissertação: o que dizem, quando dizem, por que dizem e como dizem as crianças e o adulto em situação de Educação Infantil, temos a dizer que é impossível respostas definitivas, mas é possível enxergar pistas que induzem a acreditar que a Educação Infantil pode ganhar vida nova, se sua base for a de entendimento entre crianças e adultos, sobre o que dizem, como dizem e por que dizem em cada situação específica. Uma profunda reorganização atravessa o mundo dos seres contemporâneos, quer seja criança, quer seja adulto, quando novos repertórios se colocam como base da produção de suas compreensões acerca do mundo e da vida e de suas narrativas. Isso não é sem consequência e merece ser mais amplamente compreendido, para que o papel da Educação Infantil na instituição escolar, face a esses novos modos de estar, viver e compreender o mundo, não se aparte da existência concreta, incluindo-se aí as mídias diversas a que todos estamos expostos.

As crianças do nosso estudo trouxeram mais luzes sobre essas certezas que os estudiosos vem nos apontando. Suas falas eram contextuais e indicativas de suas apropriações dos elementos das narrativas audiovisuais provenientes de diversas mídias, especialmente, as televisivas e cinematográficas. Logo, esse universo que povoa sua vida fora do ambiente institucional de Educação Infantil, não pode ser excluído desse ambiente, ao contrário, deve ser incorporado e legitimado, tornando-se, assim, em efeitos de sentido do fazer pedagógico cotidiano. Com essas indicações, apresentamos nossas descobertas, na expectativa de contribuir para outras discussões em torno das práticas educativas para a Educação Infantil, que buscam conhecer e considerar o que pensam, dizem, quando dizem e como dizem as crianças na instituição responsável por sua educação da infância, e sua teia de relação com o mundo real e imaginário que a constitui. É pois, no vai-e-vem das tensões de cenas sociais que os processos discursivos da Educação Infantil pode encontrar e constituir seu fio condutor de possibilidades a trilhar em direção ao encontro com o outro – a alteridade! É o que esperamos!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Risonte Lima de. **Cenas simbólicas e enunciação oral**: ressonâncias de sentidos na educação infantil. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Disponível: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/17783/3/Tese%20de%20>>. Almeida. pdf. Acesso em: 20 de jun de 2016.

ARAPIRACA, Mary; BELTRÃO, Lícia Freire; SUZART, Cleverson (org). Estudos e Passagens do Proinfantil na Bahia. In: **O fazer especulativo no site lobatiano**: uma referência educativa. EDUFBA, Salvador, 2012.

ARAPIRACA, Mary Andrade de. **Prólogo de uma paidéia lobatiana fundada no fazer lúdico e especulativo**: a chave do tamanho. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Disponível: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/tese3.html>>. Acesso em: 02 de mar de 2017.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Artmed, Porto Alegre, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 2ª ed., Martins Fontes, São Paulo, 1997.

BRASIL. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, Brasília, 2009.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Federal nº 9.394/96. Brasília, 1996.

_____. **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. V1, Brasília, 1988.

_____. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1997.

_____. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília, 2009.

CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas.** 1ª ed., Cortez, São Paulo, 2008, p. 53-78.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira (org.). A Construção Social da Moralidade: a voz das crianças. In: **A escola vista pelas crianças.** Porto Editora, Portugal, 2008, p. 31-41.

GATTI, Bernadete Angelina. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil.** Plano Editora, Brasília, 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação.** 2ª ed., EDUFBA, Salvador, 2004.

_____. **Etnopesquisa implicada, currículo e formação.** Espaço do Currículo, v.5, n.1, pp.176-183, Junho a Dezembro de 2012. Disponível: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/viewFile/14054/7988>>. Acesso em: 04 de jan. de 2017.

_____. **Pesquisar a experiência: compreender/mediar saberes experienciais.** 1ª ed., Curitiba, CRV, 2015.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa.** EDUFBA, Salvador, 2009.

MEIRELES, Cecília. **O que se diz e o que se entende.** Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1980.

MENDONÇA, Marina Célia; PAULA, Luciane de; RÉ DEL, Alessandra (orgs.). A inscrição dialógica da criança pequena: evolução diversidade e heterogeneidade. In: **Explorando o discurso da criança.** Contexto, São Paulo, 2014, p.13-33.

_____. Aquisição da linguagem e estudos bakhtinianos do discurso. In: **A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano.** Contexto, São Paulo, 2014, p. 7- 13.

MOMM, Caroline Machado; Vaz, Alexandre Fernandez (orgs). Da infância-criança à in-fância do pensar na relação pedagógica. In: **Educação Infantil e Sociedade: questões contemporâneas**. Nova Harmonia, Nova Petrópolis, 2012, p. 39-55.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. **Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. **Entender o outro (...) exige mais, quando o outro é uma criança: reflexões em torno da alteridade da infância no contexto da educação infantil**. Disponível: <<http://25reuniao.anped.org.br/tp25.htm#gt7>>. Acesso em: 28 de fev. de 2016.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed., Cortez, São Paulo, 2011.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 5ª ed., Pontes, Campinas, São Paulo, 2009.

_____. Eni Pulcinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 11ed. Pontes, Campinas, São Paulo, 2013.

REVISTA ENTREIDEIAS. BELTRÃO, Lícia Maria Freire; OLIVEIRA, Rosemary Lapa. In: **Práticas Referendadas: um modo de ver o que se faz em sala de aula**. Salvador, v. 5, n. 1, p. 97-114, jan./jun. 2016.

ROCHA, Eloisa C. A; KRAMER, Sonia (org.). **Educação Infantil: Enfoques em diálogo**. Papirus, Campinas, São Paulo, 2011.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A Criança na fase inicial da escrita: a Alfabetização como processo discursivo**. 11ed., Cortez, Campinas, São Paulo, 2003.

Secretaria Municipal de Educação (SMED). **Diário Oficial do Município**. Disponível: <<http://educacao.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2016/03/.Reserva-251-2015.pdf>>. Acesso em: 16 de ago de 2016.

Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC). **Referências e orientações pedagógicas para subsidiar o trabalho educativo dos Centros Municipais de Educação Infantil**. Disponível: <<http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espacovirtual/esp>

co cenap/publicacoes/Orientacoes-para-os-CMEIs.pdf>. Acesso em: 17 de ago de 2016.

TONUCCI, Francesco. **Quando as Crianças Dizem: agora chega!** Artmed, Porto Alegre, 2005.

ANEXOS

ANEXO A – Carta/Solicitação da Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA

ANEXO B – Autorização da Secretaria Municipal de Educação – SMED/Gerência de Currículo

ANEXO C – Termo de Anuência Livre e Esclarecido do Responsável Legal

ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

ANEXO A – Carta/Solicitação da Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Salvador, 05 de março de 2016

Prezada Profa. Gilmária Ribeiro da Cunha
Gerente de Currículo da Secretaria Municipal de Educação - SMED

Apresento **Vanilza Jordão Silva**, aluna regularmente matriculada no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia-UFBA, matrícula 215115531, possa realizar a sua pesquisa de campo intitulada, “**O QUE DIZEM CRIANÇAS E COMO SÃO ENTENDIDAS EM AMBIENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL**”. A referida pesquisa visa contribuir com os estudos acerca da compreensão sobre o que a criança diz, quando diz, como diz, porque diz e sua interlocução com adultos em ambiente escolar. De cunho qualitativo e inspiração etnográfica, o processo empírico, caso haja anuência de V.S^a., deverá ser desenvolvido no Grupo 5 da Escola Municipal XXX em Salvador-BA, quando serão utilizados gravações e registros audiovisuais. Para tanto, respeitando-se a autonomia das crianças e dos professores, sujeitos de pesquisa, será feita uma visita prévia, com o objetivo de assegurar a liberdade de participação por parte desses sujeitos. Durante todo o processo de coleta de informações será garantido o sigilo dessas, bem como, das identidades dos pesquisados.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Mary de Andrade Arapiraca
Orientadora - Professora Titular – UFBA

ANEXO B – Autorização da Secretaria Municipal de Educação – SMED/Gerência de Currículo

DIPE Estagio: estagioepesquisa.pedagogico@educacaosalvador.net. Data: 12 de
2016 09:56 **Assunto:** Autorização de Pesquisa

Prezado(a)

Diretor(a),

De Ordem da Diretoria Pedagógica/Gerência de Currículo/SMED, fica autorizado pesquisa de campo intitulada "O QUE DIZEM CRIANÇAS E COMO SÃO ENTENDIDAS EM AMBIENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL". Visa contribuir com os estudos acerca da compreensão sobre o que a criança diz, quando diz, como diz, porque diz e sua interlocução com adultos em ambiente escolar, quando serão realizados gravações e registros audiovisuais a ser desenvolvido num Grupo 5. A referida pesquisa será realizada pela mestrande **Vanilza Jordão Silva**, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia - UFBA, sob orientação da Profa. Dra. Mary de Andrade Arapiraca.

A assinatura do Termo de Compromisso (apenas para Estágio Curricular Obrigatório), é de responsabilidade do(a) diretor(a) da escola. Não é permitido utilizar as imagens dos estudantes sem a prévia autorização de pais/responsáveis, bem como as imagens das dependências das escolas sem a devida autorização do Secretário Municipal. Os documentos PPP, REGIMENTO ESCOLAR, PLANO GESTOR, entre outros específicos da escola, só poderão ser analisados, se necessário, na própria Unidade Escolar.

Atenciosamente,

Neurilene Martins

**Diretoria Pedagógica/Gerência de Currículo
Coordenadoria de Formação Pedagógica
Secretaria Municipal de Educação - SMED
Av. Anita Garibaldi, nº 2981 - Rio Vermelho
CEP: 41.940-450
(71) 3202.3065
www.educacao.salvador.ba.gov.br**

ANEXO C – Termo de Anuência Livre e Esclarecido do Responsável Legal



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE ANUÊNCIA LIVRE E ESCLARECIDO DO RESPONSÁVEL LEGAL

Convidamos o/a Sr./a _____, responsável legal pela Escola Municipal XXX para participar da pesquisa intitulada “**O QUE DIZEM CRIANÇAS E COMO SÃO ENTENDIDAS EM AMBIENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL**”, sob a responsabilidade da pesquisadora Vanilza Jordão Silva, a qual pretende compreender sobre o que a criança diz, quando diz, como diz, porque diz. A participação da pesquisadora se dará por meio de registros audiovisuais, em uma unidade de ensino do município de Salvador-BA. A análise do material será realizada qualitativamente, possibilitando uma compreensão da interlocução entre a criança e adulto, e, durante todo o processo de coleta de informações será garantido o sigilo dessas, bem como, das identidades dos pesquisados. Este termo de consentimento livre e esclarecido foi emitido em duas vias, ficando um sob a sua responsabilidade e outro com a pesquisadora responsável pela pesquisa. O/a Sr./a não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração, ou seja, a participação na pesquisa é voluntária. Vale ressaltar que o/a Sr./a tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. Para qualquer outra informação, o/a Sr./a poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço: Av. Reitor Miguel Calmon, s/n, Faculdade de Educação, pelo telefone (71) 3283-7200.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, responsável legal pela Escola Municipal XXX, declaro ter conhecimento dos objetivos da pesquisa intitulada “**O QUE DIZEM CRIANÇAS E COMO SÃO ENTENDIDAS EM AMBIENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL**”. Dessa forma, autorizo sua participação nesta pesquisa.

Salvador, ____/____/____

Assinatura do/a Responsável Legal

Assinatura da Pesquisadora Responsável

ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o/a Sr./a _____ para participar da pesquisa intitulada “**O QUE DIZEM CRIANÇAS E COMO SÃO ENTENDIDAS EM AMBIENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL**”, sob a responsabilidade da pesquisadora Vanilza Jordão Silva, a qual pretende compreender sobre o que a criança diz, quando diz, como diz, porque diz. A participação da pesquisadora se dará por meio de registros audiovisuais, em uma unidade de ensino do município de Salvador-BA. A análise do material será realizada qualitativamente, possibilitando uma compreensão da interlocução entre a criança e adulto, e, durante todo o processo de coleta de informações será garantido o sigilo dessas, bem como, das identidades dos pesquisados. Este termo de consentimento livre e esclarecido foi emitido em duas vias, ficando um sob a sua responsabilidade e outro com a pesquisadora responsável pela pesquisa. O/a Sr./a não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração, ou seja, a participação na pesquisa é voluntária. Vale ressaltar que o/a Sr./a tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. Para qualquer outra informação, o/a Sr./a poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço: Av. Reitor Miguel Calmon, s/n, Faculdade de Educação, pelo telefone (71) 3283-7200.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, declaro que fui esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos da pesquisa intitulada “**O QUE DIZEM CRIANÇAS E COMO SÃO ENTENDIDAS EM AMBIENTE DE EDUCAÇÃO INFANTIL**”, realizada por Vanilza Jordão Silva, sob a orientação da Profa. Dra. Mary de Andrade Arapiraca. Diante do exposto, venho, por meio deste, oficializar meu consentimento livre e esclarecido para participar da pesquisa, estando seguro de que poderei retirar esse consentimento em qualquer fase da pesquisa, caso deseje.

Assinatura do/a participante

Data: ____/____/____

Telefone: _____

Assinatura da Pesquisadora Responsável: _____